

Skular si evne til sjølvfornyng

Ein samanliknande studie av forbetningskapasiteten til fire skular

Åsmund Berthelsen



Masteroppgåve

Masterprogrammet i Utdanningsleing

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2011

©Åsmund Berthelsen

År 2011

Tittel: Skular si evne til sjølvfornyng. Ein samanliknande studie av forbedringskapasiteten til fire skular

Forfattar: Åsmund Berthelsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Eigne erfaringar med utprøvingar i skulen, og det faktum at det tek lang tid å endre skulen, er bakgrunnen for tema og problemstilling i oppåva. Det eg var med på, medverka ikkje til store endringar. Men nokre skular får til endring, både i organiseringa og undervisninga, medan andre held fast på tradisjonelle undervisningsmetodar og arbeidsmåtar, trass i at både teoriar og forskning skulle tilseie noko anna.

Årsakene til at nokon skular endrar seg, medan andre ikkje gjer det, er mange. Skulen er eit komplekst samspel mellom mange aktørar. Eg har vore motivert til å studere nærare den evna skulen sjølv har til endring og forbetring. Er nokon av årsakene til det låge tempoet å finne i skulane som organisasjon, i strukturane, i prosessane og i skulekulturen? Kva skil skulane sine evner til å drive fornyingsarbeid? Og kva kjenneteiknar rektor sitt arbeid ved skular med evne til sjølvfornyning?

Eg har valt å nytte to omgrep som uttrykk for den sjølfornyande evna til skulane, forbettringskapasitet (Blossing, 2008) og aktørberedskap (Berg, 1999). I båe omgrepa er det i botn ein grunnføresetnad om at dei normer og verdiar som ligg i skulereforma eller andre endringar, stemmer med dei normer og verdiar som er i eksisterande skulekultur.

Skuleutvikling og forbetring handlar om læraranes læring. Fleire teoriar om læring (Illeris, 2000; Wenger, 9) og nyare forskning (Postholm & Rokkones, 2011) tilseier at læring må vere ein kollektiv prosess for å kunne medverke til endring. Det same ligg i teoriane om lærande organisasjonar (Senge, 1998). Eit systemskifte i skuleleiarskapets rolle og funksjon har gjeve rektorar fleire dilemma (Berg, 2011). I dei nye rollene har rektor både eit resultatansvar og eit verksemdsansvar. Korleis rektorar svarar på dilemmaet som ligg i dette, kan ha noko å seie for evna skulen har til fornying.

Studien er gjennomført ved å nytte datamaterialet frå FIRE-prosjektet som er ein del av følgeforskinga til implementeringa av Kunnskapsløftet. Av dette materialet har eg nytta intervju med rektorane og læragruppene ved fire skular, to ungdomsskular og to vidaregåande skular. Analysen er gjort som ei generell lesing av intervjutekstane, kombinert med teoretiske fortolkingar utifrå omgrepa forbettringskapasitet og aktørberedskap. Empirien, drøftinga og analysen er disponert med grunnlag i tema, haldning, forankring og eigarskap, læraranes læring og leiing.

Studien syner store skilnader i forbettringskapasiteten til skulane der ein av dei to

ungdomsskulane skil seg klart ut, med både ein infrastruktur og prosessar som tyder på at skulen også vil kunne møte andre krav og ynskje om endring. Medverknaden frå rektor ser ut til å vere sentral for den måten skulen har implementert Kunnskapsløftet på. Samla sett syner studien at det er skilnad mellom ungdomsskulane og dei vidaregåande skulane både i evna til å fornye seg, og i den rolla og funksjonen rektor spelar i forbetningsarbeidet.

Skular har eit handlingsrom for utvikling og forbetring, mellom dei grenser som lover, læreplanar og reglar set ,og dei kulturnormer som er i den einskilde skulen. Dette handlingsrommet må både rektor og lærarar oppdage og nytte. Og det kan vere naudsynt å søkje å endre grensene for å få til forbetring.

Om leiinga ved skular ynskjer endring tyder studien på at strategien for etter- og vidareutdanning bør leggjast om frå nesten berre å vere knytt til einskildlærarar, til utdanning som omfattar fleire av lærarane ved skulen, og som er sterkt knytt til undervisning og praksis.

Føreord

Då eg starta som lærar i 1996 møtte eg ein ungdomsskule som var mykje lik den eg sjølv gjekk ut av i 1968. Det undra meg mykje. Skulen hadde på dei nesten 30 åra hatt fleire læreplanar og reformer, men mykje var som før. Berre på dei ti åra eg var lærar i ungdomsskulen var eg med på eit skifte av læreplan, og ein ny var på veg då eg slutta. Men dei store endringane skjedde heller ikkje då, etter det eg kunne sjå.

Kvifor var endringane så små? Og kvifor går det så seint å utvikle og endre skulen? Eg var sjølv med på og tok initiativ til fornying og endring. Mange lærarar var positive og deltok i prosjekt, men etter ei stund gjekk praksis attende til dei kjende metodane og arbeidsmåtane. Unnataket var om det kom som direkte og heilt konkrete pålegg eller press utanfrå. Samstundes las og hørde eg om skular som fekk til varig endring og utvikling.

Skuleutvikling og endringsarbeid har oppteke meg lenge. Ein viktig grunn til at eg starta på masterstudium i utdanningsleiing var for å finne moglege svar på spørsmåla, kvifor er det så små endringar ved mange skular, kvifor går det så seint, og kvifor er det så store skilnader mellom skular? Eg ville finne meir ut av om kva som kan medverke til utvikling og gjennomføring av naudsynte endringar i skulen.

Då vi som masterstudentar fekk tilbod om å vere med i FIRE-prosjektet¹ såg eg sjansen for tilgang til eit stort materiale om korleis skular har arbeidd med endring og utvikling.

Etter 10 år i skulen hadde eg behov for pause, og eg var godt i gang med tømmerhogginga då eg stakk innom den fagpedagogiske dagen på Universitetet i Oslo, den 3. januar 2007 og hørde på foredrag av tilsette frå Institutt for lærerutdanning og skoleledelse som det heitte den gongen. Læringssynet, leiingssynet og elevsynet i foredraget gjorde at tanken om å starte på masterstudium i utdanningsleiing dukka opp.

Kristin Helstad var ein av dei som foredro i 2007. Ho leia også studiet det fyrste året, og ho har vore rettleiaren på masteroppgåva. Ein stor takk til ho, for eit engasjement som smittar, og for klare og tydelege råd i arbeidet med oppgåva. Eg vil også takke medstudentar og særleg dei som var i gruppa som arbeidde saman om alle arbeidskrava. Ein særskilt takk til Gørild Steen som var med i gruppa heile tida.

Naustdal, den 24. oktober 2011

Åsmund Berthelsen

1 Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet

Innhald

Samandrag.....	3
Føreord.....	5
Innhald.....	6
1 Innleiing.....	9
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Tema.....	9
1.3 FIRE-prosjektet.....	10
1.4 Føremål og problemstilling.....	11
1.5 Teoretisk innramming.....	13
1.6 Oppbygging av oppgåva.....	14
2. Teoriramme.....	14
2.1 Forbetringskapasitet.....	16
2.2 Struktur og prosess.....	17
2.3 Aktørberedskap.....	18
2.4 Endra praksis.....	20
2.5 Profesjonalitet og korpsånd.....	21
2.6 Frirommet.....	22
2.7 Spørjande kulturar og lærande organisasjonar.....	23
2.8 Læraranes læring.....	25
2.9 Pedagogisk leiarskap.....	26
2.10 Innovativ og produktiv leiing.....	27
2.11 Oppsummering teoriramme.....	28
3. Metode og datainnsamling.....	29
3.1 Deltaking i FIRE-prosjektet.....	29
3.2 Grunngjeving for val av skular.....	31
3.3 Forskingsdesign.....	32
3.4 Analysestrategi.....	34
3.5 Tema.....	35
3.6 Reliabilitet og validitet.....	35
3.7 Etiske dilemma.....	37

4. Presentasjon av funn.....	38
4.1 Eikemo 1-10 skule.....	39
4.1.1 Haldning.....	39
4.1.2 Forankring og eigarskap.....	39
4.1.3 Læraranes læring.....	40
4.1.4 Leiing.....	40
4.1.5 Andre forhold.....	41
4.2 Fagerby - 8-10 skule.....	41
4.2.1 Haldning.....	41
4.2.2 Forankring og eigarskap.....	41
4.2.3 Læraranes læring	42
4.2.4 Leiing.....	42
4.2.5 Andre forhold.....	43
4.3 Berget - vidaregåande skule.....	43
4.3.1 Haldning.....	43
4.3.2 Forankring og eigarskap.....	43
4.3.3 Læraranes læring	44
4.3.4 Leiing.....	44
4.3.5 Andre forhold.....	45
4.4. Fjorden - vidaregåande skule.....	45
4.4.1 Haldning.....	45
4.4.2 Forankring og eigarskap.....	45
4.4.3 Læraranes læring	46
4.4.4 Leiing.....	46
4.4.5 Andre forhold.....	46
5. Analyse og drøfting.....	47
5.1 Haldning til	47
5. 1.1 Oppsummering.....	50
5.2 Forankring og eigarskap	50
5.2.1 Oppsummering.....	54
5.3 Læraranes læring	55

5.3.1	Etter-og vidareutdanning.....	55
5.3.2	Læring i kvardagen.....	56
5.3.3	Læring i nettverk og prosjekt	58
5.3.4	Oppsummering.....	60
5.4	Leiing.....	61
5.4.1	Oppsummering.....	63
5.5	Oppsummering analyse og drøfting.....	64
5.5.1	Haldning.....	64
5.5.2	Forankring og eigarskap.....	65
5.5.3	Læraranes læring.....	66
5.5.4	Leiing.....	66
6.	Konklusjonar.....	66
7.	Implikasjonar.....	68
	Etterord.....	69
	Litteraturliste	71
	Andre kjelder.....	74
	Vedlegg.....	75

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn

Som lærar og leiar for arbeidslag (team) ved ein grunnskule var eg engasjert i fleire utviklingsprosjekt gjennom 10 år, i organiseringa av skuledagen, elevvurdering, bruk av digitale verktøy og i planlegging av tverrfaglege undervisningsopplegg. Når eg ser attende på det som vart gjort, er inntrykket at prosjekta hadde små, om nokon, varige verknader på undervisninga. Mange var med på å prøve ut nyorganisering og andre arbeidsmåtar, men etter ei tid var det attende til dei kjende og velprøvde måtane å organisere og å undervise på. Dette trass i ny læreplan (L97)(KUF,1996) og andre krav til endringar.

Som ny lærar midt på 1990-talet opplevde eg at skulen eg byrja på var ganske lik den eg sjølv gjekk ut av som elev i 1968. Det vart undervist på mykje same måten, og det var læreboka som i det meste styrte undervisningsopplegga. Ettersom eg tok pedagogisk utdanning samstundes med implementeringa av ny læreplan i 1997 fekk eg intensjonar og prinsipp inn med "morsmjølka." Tema- og prosjektarbeid var eit sentralt element i reforma, med krav om at ein viss del av undervisninga skulle vere tema- og prosjektorganisert. Dette var noko av det skular ikkje evna å få til, eller ikkje ville få til. Og det var også ute av læreplanen då Kunnskapsløftet såg dagens ljøs i 2006.

I samband med innføringa av L97 kom det også nye retningslinjer for elevvurdering vurdering med vekt på formativ vurdering. (regjeringa.no, 1998).Det vart stilt krav om grunngjeve vurdering og råd om vidare arbeid. Ti år seinare kom ei forskrift der det på ny vart lagt vekt på formativ vurdering.(Lovdata,2011) Det store fleirtalet av skulane såg ikkje ut til å ha brydd seg med retningslinjene frå 1997. No måtte det hardare lut til for å få endring.

På fleire punkt la L97 opp til omfattande endringar, men reforma hadde ikkje sjanse til å nå klasserommet før ein ny læreplan var vedteken og skulle settast ut i livet. Skulane utvikla seg, men det hadde små verknader på opplæringspraksisen. Med tilvising til evalueringa av Reform97, skriv Fevolden og Lillejord (2005, s 112) at "Dette tyder på at den skoleutviklingen som skolelederne bedriver, i liten grad makter å påvirke skolens faglige kjerne".

1.2 Tema

Skulen er eit komplekst samspel mellom aktørar både i og utanfor skulen. Leiing og lærarar må vere i dialog med seg sjølve, eigaren, lokalsamfunnet, storsamfunnet og statlege

styresmakter. Dei siste åra har den norske skulen også måtte forhalde seg meir til internasjonale aktørar som undersøkingar av læringsutbytte. Globaliseringa og digitaliseringa gjer arbeidet både som leiar og lærar i skulen endå meir utfordrande og komplekst.

I denne konteksten såg Kunnskapsløftet dagens ljøs i 2006, og skulane har så langt hatt fem år på seg til å gjennomføre både ny læreplan og andre endringar.

For å implementere reforma gjennomførte Utdanningsdirektoratet mellom anna eit større program, *Kunnskapsløftet - fra ord til handling*, i perioden frå 2006 til 2010, med over 100 prosjekt. Tittelen på programmet var ambisiøs og tilsa at denne gongen skulle reforma verte meir enn ord. Likevel er ein av konklusjonane til dei som har evaluert prosjektet:

I prosjektene har man noen steder nådd et stykke på vei med å øke forbedringskapasiteten, men mange steder har lærernes undervisning blitt bemerkelsesverdig lite berørt av prosjektene." (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström, 2010b, s 19 -23)

Systematisk kvalitetsvurdering er eit av elementa i Kunnskapsløftet. Men ein sentral konklusjon så langt er at: "Resultat frå kvalitetsvurderingar blir formidla til både politikarar, leiarar, lærarar, elevar og foreldre, men det daglege arbeidet i klasserommet har ein tendens til å halde fram som før." (Roald, 2010, s viii) Og i FIRE-prosjektet som har evaluert Kunnskapsløftet som styrings- og forvaltningsreform er konklusjonen med omsyn til verknader for opplæringspraksis:

Oppsummerende viser dataene at det er et godt stykke igjen til systematisk kunnskapsbasert kvalitetsarbeid og endring av pedagogisk praksis basert på systematisk kobling av kvalitetsindikatorer, kvalitetsstyring og kvalitetsutvikling i skolene og i klasserommene. (Møller & Ottesen, 2010, s .129)

Trass ei omfattande reform og store summar til implementering, kan det sjå ut til at det så langt har skjedd lite med den pedagogiske praksisen ute på skulane. Kan det vere noko med skulane sjølve som er ein av grunnane?

Det er *forbedringskapasiteten* til skulane som er tema for denne studien/oppgåva. Eller sagt på ein annan måte, evna skulane *har til å fornye seg sjølve*.

Eg kopla meg på FIRE-prosjektet for å studere dette. Gjennom det fekk eg tilgang til eit omfattande materiale om korleis skular har arbeidd med å implementere Kunnskapsløftet.

1.3 FIRE-prosjektet

Når det gjeld grunnleggande ferdigheiter, er konklusjonen i rapporten frå FIRE-prosjektet at

materialet samla sett tyder på at læreplanen på dette punktet ikkje har ført til endringar på skulenivå (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Skulane har ikkje oppfatta grunnleggande ferdigheiter slik det er intendert. Det gjeld både føresetnaden om samarbeid på tvers av fag, og forståinga av at det dreiar seg om meir enn elementære ferdigheiter. Konklusjonen i FIRE-rapporten frå 2010 (Møller & Ottesen, 2010), er at det berre har vore ei forsiktig endring frå 2007. Rapporten peikar på svake faglege styringssignal, særleg om grunnleggande ferdigheiter.

Til no har det kome ut tre delrapportar i FIRE-prosjektet som er ein del av følgjeforskinga knytt til implementeringa av Kunnskapsløftet. Den første delrapporten kom i 2008 (Sandberg & Aasen, 2008). Eit hovudfunn var at sentrale aktørar på det nasjonale forvaltningsnivået har ei noko uklar oppfatning og vurdering av samanhengen mellom Kunnskapsløftet som innhalds- og strukturereform og Kunnskapsløftet som styringsreform. Og at dei sentrale styresmaktene ikkje såg ut til å ha eit heilskapleg grep om Kunnskapsløftet som styringsreform.

I den andre delrapporten (Møller et al., 2009) var ein av konklusjonane at korkje skuleeigarar eller nasjonalt nivå kommuniserte tydeleg nok korleis elementa i Kunnskapsløftet var tenkt å virke saman for å styrke kvaliteten i skulen. Rapporten bygde på intervju med representantar for kommunane/fylkeskommunane og med rektorar og lærarar på 10 skular i fire fylke i 2007. Rapporten konkluderer med at det er eit "positivt implementeringsklima" (Møller et al., 2009, s 9) og at det er store forventningar til at elevanes læringsutbytte kan bli betre. Skulane var positivt innstilt til reforma.

I januar/februar 2010 vart rektorar og lærargrupper ved dei same 10 skulane som i 2007 intervjuja på nytt. Denne gongen vart det også gjennomført observasjonar av undervisning og møte. Delrapport nummer tre i FIRE-prosjektet (Møller & Ottesen, 2010) bygger på dette datamaterialet. Rapporten har søkeljoset på endringar i skulanes arbeid med grunnleggande ferdigheiter og kvalitetsvurdering sidan 2007. Denne gongen konkluderer forskarane med at "vi nå ser flere spor av de sentrale elementene i Kunnskapsløftet som innholdsreform" (Møller & Ottesen, 2010, s 15) Og dei meiner at dei stegvise endringane "på sikt kan føre til en omforming av norsk skole i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet." (Møller & Ottesen, 2010, s 15).

1.4 Føremål og problemstilling

Kvifor vart det ikkje større endringar med L97? Kvifor nådde ikkje reforma klasseromma i sterkare grad? Kvifor enda dei prosjekta eg sjølv var engasjert i med små endringar? Og kvifor går det så smått og er så store skilje mellom skular i implementeringa av Kunnskapsløftet?

Enkle svar på desse spørsmåla finst ikkje. Svara er mange, og ein finn dei på ulike plan eller nivå i skulen som institusjon og organisasjon. Årsakene til at det er slik, er mange og samansette.

Eg arbeider med ekstern kvalitetsvurdering av skular og barnehagar, på særskilte tema eller fokusområde. Som prosjektleiar og som vurderar har eg fleire gonger stilt meg spørsmåla: Kva gjer skulen med utfordringane dei får? Korleis tek skulen tak i dei? Og evnar skulen å gjere noko? Eg observerer store skilnader på korleis skulane og barnehagane tek tak i dei utfordringane dei får av vurderarane. Det har også fleire årsaker og forklaringar, og spørsmålet eg stiller i eige arbeid, er om det er trekk ved den einskilde skulen eller barnehagen som kan forklare noko av det.

Føremålet med denne studien er å forstå meir av kva faktorar som har innverknad på evna skular har til å utvikle seg og bli betre. I materialet til FIRE-prosjektet er det mykje om korleis nokre skular har arbeidd med sentrale element i kunnskapsløftet som er nye i forhold til tidlegare læreplanar. Det er dette eg ynskjer å analysere og drøfte nærare, for å finne ut om noko av forklaringa til dei små endringane, det låge tempoet i endringsarbeidet og dei store skilnadene mellom skular, ligg i den einskilde skule sin eigen organisasjon. Eg er i denne oppgåva oppteken av å sjå på skulen sjølv styringskjelde, med sine lærarar, leiarar og eksisterande skulekultur.

Korleis står det til med den einskilde skule si evne til å gå laus på utfordringar og endringsarbeid? Er det forhold i organisasjonen som gjer at denne evna er lita? I FIRE-prosjektet handlar det om implementeringa av ei reform. I neste omgang kan det handle om andre vedtekne endringar eller problem og utfordringar som aktørar i skulen sjølv erfarer. Kva skulane har gjort og korleis dei har gjort det med delar av Kunnskapsløftet, kan fortelje noko om evna skulane også har til å møte andre utfordringar.

Med bakgrunn i dette er problemstillinga for studien følgjande:

Kva kjenneteiknar sjølvfornyingssevna til utvalde skular?

Kva kjenneteiknar leiinga ved skular med evne til sjølvfornyng?

For betre å få fram kva som gjer at nokre skular utviklar seg, medan andre ikkje greier det særleg godt, samanliknar eg nokre skular. Ved å kontrastere vil det vere mogleg å få klarare fram kva som skil skular med god og dårleg evne til sjølvfornyng. I studien vil eg særleg sjå nærare på skilnader og likskapar mellom ungdomsskular og vidaregåande skular. Fleire studium viser at det er skilnad i både organisering, samarbeid og leiing mellom dei to skuleslaga. Til skilnad frå tidlegare reformer gjeld Kunnskapsløftet både grunnskulen og vidaregåande skule. I fleire fag er det ein gjennomgåande læreplan for den 13-årige skulegangen, og nye retningslinjer for elevvurdering gjeld båe skuleslaga. Dei vidaregåande skulane er prega av ein det ein kan kalle ein balkanisert kultur og desse skulane er meir fagoppdelt enn ungdomssteget. Vidaregåande skular har også andre leiarutfordringar der fagleg og pedagogisk leiing er nedprioritert i høve til administrative oppgåver. (Helstad, 2011).

Leiingas rolle vert peika som heilt sentral i alt utviklings- og endringsarbeid i skulen. Kva leiar gjer, og kva rolle og funksjon leiar har er truleg ein viktig del av ein skules evne til utvikling og forbetring. Difor er det sentralt å finne ut om det er skilnader i leiinga ved skular som har evne til å drive endringsarbeid og skular som manglar denne, eller har dårleg evne til sjølvfornyng.

1.5 Teoretisk innramming

Eg har valt å nytte forbeingskapasitet som hovudomgrep for den evna skulane har til å fornye seg. Ein av dei som nyttar dette omgrepet mest er den svenske skuleforskaren Ulf Blossing. Han har gjennomført omfattande studium av kva som krevst for å få til forbetring. Blossing forklarar omgrepet med "evne til å drive forbedringsarbeid" eller den sjølfornyande skulen. (Blossing, 2008a). Behovet for forbetring og endring kan ha mange årsaker. Forbeingsarbeidet handlar om korleis skulen forhold seg til dei endringane som det er behov for, eller som det er krav om. Har skulen ein medveten plan for arbeidet med å forbetre dei delane av verksemda der dei har oppdaga feil, eller der det kjem pålegg eller krav om endring?

Gunnar Berg (1999) nyttar omgrepet aktørberedskap. Dette handlar om den kollektive evna skulane har til å endre praksis. "Hvis de statlige reformintensjonene reelt skal kunne påvirke skolens praksis, må det blant skolens aktører foreligge en mottakelighet (styring i)

som kan uttrykkes som aktørberedskap." (Berg, 1999, s 64)

Fleire omgrep uttrykkjer mykje av det same. Lærande organisasjon er eit omgrep som også har funne vegen til offentlege dokument. Knut Roald (2010) med tilvising til Senge (1990) forklarar omgrepet slik: "Organisasjoner der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjoner får spelerom, og der menneska kontinuerlig lærer meir om korleis ein lærer saman" (Roald, 2010, s 20) Etienne Wenger (1998) sin situerte læringsteori om praksisfellesskap og Knud Illeris (2000) sin definisjon av læring som varig kapasitetsendring, kan også nyttast som ramme for å studere skulane si evne til forbetring.

Eg har i oppgåva valt å analysere rolla og funksjonen til rektor i forbetningsarbeidet med grunnlag i teoriar om at ein skule treng både eit administrativt og eit pedagogisk leiarskap. (Wadel, 1997) og Berg (2011b) påpeikar at rektor har eit ansvar for både resultat og verksemd, både utfall og prosess.

1.6 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er disponert på følgjande måte: I kapittel ein gjer eg greie for dei teoriane og den forskinga eg har nytta. I det andre kapittelet går eg gjennom korleis datamaterialet er samla inn og strategien for analyse. Funna presenterer eg i kapittel fire, presentasjon av funn og også i det neste kapittelet med analyse og drøfting. Dei to avsluttande kapitla er konklusjonar og implikasjonar.

Innsamlinga av datamaterialet vart gjort som del av eit allereie fastlagt forskingsprosjekt som inngår i evalueringa av Kunnskapsløftet. I 2010 vart rektor og lærargrupper ved 10 skular, fire vidaregåande og seks grunnskular intervjuet. Vidare vart undervisning og lærarmøte observert. Eg har valt ut fire av skulane og grunngjev utvalet i kapittelet om metode og datainnsamling.

Empirien vert presentert som ei forteljing frå kvar skule med grunnlag i fire tema som vart utvikla gjennom analysen av materialet. Analysen og drøftinga inneheld også ein presentasjon av nokre funn. Drøftinga er gjort med grunnlag i teori og forskning som er presentert i eige kapittel. Drøftinga vert oppsummert for kvart tema og samla.

2 Teoriramme

I dette kapittelet gjer eg greie for teoriane eller analyseverktøya eg nyttar i drøftinga av dei

funna eg gjer i datamaterialet. Det teoretiske tilfanget og forking er henta frå teoriar om skuleutvikling og organisasjonslæring.

Å analysere skular si evne til å forbetre seg, handlar om å finne ut korleis skular utviklar seg, og kva faktorar som er avgjerande for å få utvikling. Innafor forskingsfeltet skuleutvikling er det mange retningar og teoriar. Og kunnskapsfeltet om korleis skulars indre liv kan forbeistrast er i kontinuerleg utvikling. (Ekholm, Lund, Roald, Tislevoll, 2010)

Ekholm et al. (2010) påpeikar at forskarar på 1980-talet viste at "skoler krever mange tiltak på samme tid for å kunne lykkes." (s 14) Konkret vert nemnt kritisk gransking av eigne prosessar, eige utviklingsarbeid, uthaldande målmedvet og eit breidt samarbeid som nokon av kvalitetane med ein skule i utvikling.

Fleire forskingsfelt har medverka med kunnskap om korleis skular utviklar seg, psykologien og sosiologien er to av dei. I seinare år har organisasjonsteoretiske tilnærmingar fått meir og meir å seie, der spørsmålet om korleis organisasjonar lærer er sentralt.(Ekholm et al., 2010) Omgrepet lærande organisasjonar har vorte eit mantra i den aktuelle skuledebatten, med amerikanaren Peter Senge (1999) som ein av dei sentrale til å gje omgrepet innhald. Senge definerer ein lærande organisasjon som eit arbeidsfellesskap som kontinuerleg utviklar evnene sine til kollegial læring og greier å ta vare på den nyutvikla kunnskapen. (Senge, 1999)

Ekholm et al. (2010) spør om skular og skuleeigarar og andre aktørar kan gjere seg nytte av kunnskap om skuleutvikling. Med Kunnskapsløftet kom også ulike testeverktøy som grunnlag for kvalitetsvurdering. De gjev viktig informasjon. "... men det er bare innenfor et systematisk og langsiktig lokalt skuleutviklingsarbeid at denne informasjonen kan få vesentlig betydning for forbedring av den enkelte skole." (Ekholm et al., 2010, s 30) Eit trekk ved skular med stor sjølvfornyingssevne må då vere om skulen held på med eit systematisk og langsiktig utviklingsarbeid.

Som omgrep vert skuleutvikling og forbetringsarbeid brukt om kvarandre og ein kan skjønne det som uttrykk for det same. For kva skulle skuleutvikling vere godt for, om det ikkje vart forbetring i forhold til det som er skulens hovudoppgåve, elevanes læring og utvikling.

Ulf Blossing (2008a) er ein av dei som nyttar omgrepet *forbettringskapasitet*, medan ein annan svensk forskar, Gunnar Berg (1999) nyttar i *aktørberedskap*. Hovudsaka i dette kapitlet er å gå nærare inn på innhaldet i desse omgrepa slik at det kan vere grunnlag for å analysere datamaterialet og drøfte funn, og til slutt konkludere om dei fire skulane har

kjenneteikn på det forskaren Blossing omtalar som forbedringskapasitet (Blossing, 2008)

2.1 Forbedringskapasitet

Blossing, Hagen, Nyen og Söderström (2010a) meiner at desentraliseringa og ansvarleggjeringa på lokalt nivå som er ein del av styringsideologien også i Kunnskapsløftet "försätter att skolor präglas av en kultur som äger kapacitet att ta emot krav från de centrala delarane av utbildningssystemet och avpassa det til den rådande kulturen." (Blossing, 2010a, s 28)

Denne kapasiteten kan rammast inn med mellom anna teori om organisasjonslæring og lærande organisasjonar. Blossing (20) viser til Newman, F. M., King M.B og Youngs P., (2000) som skriv om den kollektive krafta i skulen: "The collective power of the full staff to improve student achievement schoolwide can be summarized as school capacity." (s 261) Med grunnlag i fleire teoriar har Newman et. al (2000) utvikla ei syntese med fem aspekt eller faktorar som er sentrale for kapasiteten til skulen, og då definert som kapasiteten til å styrke elevanes ferdigheiter.

Læraranes individuelle kunnskapar, dugleikar og erfaringar vert nemnt som det fyrste aspektet. Det har vi ikkje opplysningar om i datamaterialet. Medan det neste aspektet hjå Newman et. al (2000) er sentralt for det eg ynskjer å finne ut av, nemleg den individuelle kompetansen brukt i eit profesjonelt fellesskap. Fellesskap må, i følge Newman et al. (2000) ha ein del trekk for å kunne verte nemnt som profesjonelle.

Alle i fellesskapet må dele klare mål for studentane si læring, og det må vere samarbeid om, og eit kollektivt ansvar i personalet for å nå måla. I personalet må det også vere ei profesjonell, kritisk og spørjande haldning til om måla vert nådde. Det femte og siste trekket i eit profesjonelt fellesskap er om personalet får påverke og influere på skulens aktivitetar og politikk. Dette siste handlar om leiing som Newman et al. (2000) ser på som ein kritisk faktor for skulens kapasitet.

Newman et al. (2000) meiner at skulen som eit tredje aspekt også må ha eit program som er koordinert og som fokuserer på klare mål. Programmet må vere berekraftig over ein periode. Som eit fjerde aspekt held dei fram at ei undervisning som skal utfordre elevanes prestasjonar krev høg kvalitet både på utstyr, undervisningsmateriell og læreplan. Og skulen må ha eit vurderingsinstrument. Det er ikkje alt dette datamaterialet i studien kan fortelje noko om, men særleg interessant er dei trekka Newman et al. (2000) meiner eit profesjonelt

fellesskap må ha, samarbeidsdimensjonen, kollektivt ansvar, ein spørjande kultur og ei kritisk haldning og medverknad får medarbeidarane.

2.2 Struktur og prosess

Blossing (2008a, 2010a) skisserer ein modell for å vurdere ein skules forbettringskapasitet. Med grunnlag i teoriar om organisasjonsutvikling meiner Blossing at ein må studere organisasjonen sin infrastruktur, dei organisatoriske prosessane, rollene i eit forbettringsarbeid og det han kallar forbettringshistoria til organisasjonen.

Infrastrukturen er samansett av fleire delsystem; grupperingssystemet, målhandteringssystemet, makt- og ansvarssystemet, avgjerdssystemet, normsystemet og belønningssystemet, kommunikasjonssystemet og kvalitetssikringssystemet. Desse systema formar kvardagsarbeidet og avgjer for korleis elevar og lærarar arbeider saman. Infrastrukturen kan endrast av lærarane og leiarane på skulen. Om korleis dei nemnde delsystema fungerer, er trekk som fortel om forbettringskapasiteten.

Blossing (2008) meiner vidare at skulen må vite korleis eit utviklingsprosjekt skal gjennomførast, frå eit forbettringsarbeid vert presentert til det nye har festa seg i kvardagsarbeidet i skulen, altså vorte institusjonalisert. Han opererer med fire fasar i eit forbettringsarbeid, initiering, implementering, institusjonalisering og spreining. I røynda handlar alt om institusjonalisering. Det er ein prosess, frå dei nye ideane vert lanserte i organisasjonen til dei er omsette til rutine på skulen. Spreining til andre skular er også ein del av forbettringsarbeidet. Ved å gjere greie for endringane vert skulen meir medvetne om kva som er gjort, og med reaksjonar frå andre kan dei eventuelt få stadfesta at dei er på rett veg. Eller dei kan få korrigeringar på forhold dei ikkje sjølv har sett.

Forbettringsarbeidet er ingen lineær prosess. Dei ulike fasane overlappar kvarandre. To tema er heilt sentrale, i følgje Blossing(2008a). For det fyrste presentasjon av ideane, og det å skape deltakinghet og aksjonsberedskap.

Blossing (2008) viser at mykje endrings- eller forbettringsarbeid ikkje kjem lenger enn til initieringsfasen. Skular trur det har skjedd endringar , utan at det har det.

Blossing et al(2010a) meiner med referanse til Pettigrew (1985) at mykje forbettringsarbeid ikkje ser på samanhengar, at det ikkje er innretta på prosess, og at det manglar tilknytning til historia. Endringsarbeidet må vere holistisk og ikkje atomisk. Ved å sjå både på infrastrukturen og prosessane, meiner Blossing et. al(2010a) at det er samheng i

hans modell. Han har også med koplinga til organisasjonen si historia og til samfunnet ikring. Resultatet av eit forbetningsarbeid kan ha relasjon til tidlegare hendingar ved skulen og treng ikkje å ha noko med aktuelle faktorar å gjere. (Blossing, 2010a) Skulen si eiga historie og tradisjon kan vere avgjerande. Til dømes om ein realskule er gjort om til ein ungdomsskule eller at ein vidaregåande skule med studiespesialisering er slegen saman med ein yrkesskule. Skular kan ha hatt fleire mislukka prosjekt bak seg. Nytt har vore prøva, men det var ikkje noko ut av det.

Også historia og utviklinga i nærsamfunnet er viktig for å skjønne organisasjonskulturen, meiner Blossing et al (2010a).

Forbetningsarbeidet er i følge Blossing lange prosessar. Difor er det viktig å halde fast i forbetningshistoria gjennom dokumentasjon og kommunikasjon. Det er mange som kritiserer at det stadig er nye prosjekt og nye endringar. Den eine endringa har ikkje vorte gjennomført før ei ny er på trappene. Og skulane vert utfordra gjennom den offentlege debatten og frå samfunnsinstitusjonar kontinuerleg. Blossing (2008) meiner at når ein skuleorganisasjon er medveten om forbetningshistoria, er det mogleg å gjere prioriteringar av nye prosjekt i linje med det forbetningsarbeidet som er i gan eller har vorte gjennomført tidlegare. Då er det mogleg å få dei ulike prosjekta til å dra i same retninga.

2.3 Aktørberedskap

Berg (1999) meiner at aktørberedskapen er avgjerande for implementeringa av ei reform. "Hvis de statlige reformintensjonene reelt skal kunne påvirke skolens praksis, må det blant skolens aktører foreligge en mottakelighet som kan uttrykkes som aktørberedskap." (Berg, 1999 s 64) Han meiner at lærerplanimplementeringa i siste instans handlar meir om aktørberedskapar ved skulane, enn om læreplanane i seg sjølv.

Korleis definerar Berg aktørberedskap? Er det synonymt med, og det same som skulekultur? Berg meiner ikkje det. Konkret forklarar han skulekultur med at det kan beskrivast som eit usynleg regelsystem som på eit uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative verksemda ved den einskilde skulen. (Berg, 1999) Han ser på kultur som dei normene som er mellom dei tilsette, for kva som er rett og gale, godt og vondt, og så vidare. Eit av delsystema i Blossing (2008) sin infrastruktur er normsystemet. Det er om kva ein i organisasjonen signalsierer til kvarandre om korleis ein bør vere som lærar og kva for åtferd som løner seg. "Aktørberedskap er mer et spørsmål om hvordan de faktiske kulturnormene i

en organisasjon i endring står i forhold til arten og graden av forandring." (Berg, 1999 s 72).

Gunnar Berg (1999) brukar modellen vist i figur 1 for å få fram kva aktørberedskapen i ein skule er. I følgje Berg (1999) er aktørberedskapen fastsett av tre forhold som er å sjå på som ulike nivå: Den pedagogiske arven, lærarane sin profesjonalitet og til slutt læraranes korpsånd. Saman utgjer dette skulens aktørberedskap.

	Den pedagogiske arven	
Nivå 1	Den skjulte læreplanen (Herbart)	Den offisielle læreplanen (Dewey)
Nivå 2	Avgrensa lærarprofesjonalitet	Utvida lærarprofesjonalitet
Nivå 3	Den lokale kulturen (korpsånda) (individualisme, rigiditet, her-og no-orientering)	Den lokale kulturen(korpsånda) (samarbeid, fleksibilitet, framtidsorientering)
Nivå 4	Aktørberedskap	

Figur 1. Modell tilpassa etter G. Berg, 1999, s 73.

Det fyrste nivået, eller det han metaforisk kallar kjernen i ein frukt, er den pedagogiske arven. Berg stiller spørsmål ved om ikkje "...vitale deler av dagens virksomhet i skolen har en høyere grad av samsvar med det føydale bondesamfunnets verdigrunnlag enn med verdigrunnlag i det industrielle og postindustrielle demokratiske samfunnet." (Berg, 1999, s 71)

Dette er den "skjulte læreplanen", meiner Berg. Det er ein "fastfrys ideologi i skolesituasjonen, det vil si som et uttrykk for en dominerende verdibase som i sin tur utgjør et vesentlig "styringsgrunnlag" for innholdet i skolens virksomhet" (Berg, 1999, s 70).

Berg (1999) syner til at resultatet av eit stort tal klasseromsundersøkingar er eintydige; ein svært aktiv lærar styrer alt og stiller spørsmål som han eller ho veit svaret på. Elevrolla er mottakande og passiv.

Som motsats til den "skjulte læreplanen" set Berg(1999) opp den "offisielle læreplanen" som han knytter til progressivismen og Deweys "learning by doing". Endringane i samfunnet,

frå eit bondesamfunn til eit demokratisk industrisamfunn endra også utdanningsområdet. Men Berg stiller altså spørsmål ved om det "progressivistiske verdigrunnlaget" (Berg, 1999, s 70) er avgjerande for skulens praksis.

2.4 Endra praksis

Nyare forskning kan tyde på at den "skjulte læreplanen" ikkje lenger står så sterkt som Berg(1999) hevdar. I ein nyare studie frå praksis i norske klasserom utfordrar Haug (2010) påstanden om at læraren styrer alt i klasseromma og at elevane er passive og berre tek mot. Også Haug meiner det har vore stabilt lenge, i alle høve frå normalplanen av 1939 til L97, men at det i åra etter "dei seinare åra" (Haug, 2010, s 234) har skjedd ei utvikling frå fagformidlings- og lærarorientert til elev- og aktivitetsorientert pedagogikk. Det har skjedd store endringar i organiseringa og tilrettelegginga av undervisninga, meiner Haug. Endringane er store, men ulikskapen og variasjonen i arbeidsformer og tidsbruk har også auka, noko han meiner skuldast at handlingsrommet i skulen har vorte større.

Haug (2010)refererer til Blichfeld (2003) som meiner at utviklinga går frå etablert formidlingspedagogikk til aktivitetspedagogikk, frå fagoppsplitting til større fagleg heilskap og samanheng, frå individuelt til kollektivt ansvar i arbeidslag, frå einsidig kollektivt orientert undervisning frå kateteret og samla klassar til varierte arbeidsformer i ulike fysiske omgjevnader og med individuell innretning. Og til slutt frå fast opplegg til bolkar med variasjon i organisering og tidsbruk. (Haug, 2010)

Om det har skjedd ein overgang frå formidlingspedagogikk til aktivitetspedagogikk kan det tyde på at aktørberedskapen slik Berg(1999) definerer den, har vorte meir mottakeleg for den "offisielle læreplanen". Skulen sine normer og verdiar samsvarar meir med normene og verdiane som ligg i "den offisielle"læreplanen.

Men Haug (2010) meiner at dette ikkje treng å ha medverka til auka læring. For om mange elevar arbeider målretta og grundig, er det andre elevar som "har utvikla til dels avanserte instrumentelle strategiar for å finne dei rette svara på oppgåvene, utan å gå inn i dei faglege spørsmåla."(Haug, 2010, s 236) Resultatet for desse elevane er i følgje Haug (2010, s 236), "handling utan læring."

Haug peikar på hovudtendensar og syner til at det er store ulikskapar. Det vil seie at det er mange skular som framleis er der Berg (2000) meiner dei er, der alt, eller det meste er fullt ut styrt av læraren. Og Haug (2010) peikar også å at undersøkingar tyder på at lærarar i

ord sluttar seg til ein elev- og aktivitetsorientert pedagogikk, men at det ikkje skjer like mykje i praksis. Det vil seie at lærarane seier dei har endra undervisninga, men at dei ikkje i like stor grad har skjedd i praksis.

2.5 Profesjonalitet og korpsånd

Medan Newman et al. (2000) ser på profesjonelle fellesskap som eit av aspekta ved ein skule sin kapasitet, ser Berg (2000) på læraranes profesjonalitet som avgjerande for aktørberedskapen. Profesjonaliteten handlar om det faktiske handlingsrommet for yrkesgruppa sine eigne og relativt sjølvstendige avgjerder og handlingar. Dette er den autonomi som omgjevnadene gjev yrkesgruppa, det offentlege og storsamfunnet (det sivile samfunnet). Det handlar om den individuelle autonomien som avgjer kor fritt læraren kan velje læremiddel og arbeidsmåtar. Og det gjeld den kollektive autonomien som er knytt til skulen som organisasjon. Ytterpunkta er den avgrensa og den utvida profesjonaliteten. Den avgrensa heng saman med den "skjulte læreplanen" og den utvida med den "offisielle læreplanen."

Korpsånda heng saman med profesjonaliteten. Ei tradisjonell korpsånd er del av den avgrensa profesjonaliteten og kan karakteriserast som konservatisme, individualisme og her- og no-orientering. (Berg, 1999) Mot dette står ei korpsånd som kan beskrivast med samarbeid, fleksibilitet og framtidsorientering som er del av ein utvida profesjonalitet. Dette samsvarar med Newman et al. (2000) sine krav til eit profesjonelt fellesskap, om samarbeid, kollektivt ansvar, ein spørjande kultur og om medarbeidarane kan påverke.

Berg (1999) meiner det er tre dimensjonar ved læraranes korpsånd som kan illustrerast med tre kvalitative skalaer; samarbeidsdimensjon (individualisme - samarbeid) - planleggingsdimensjon (her-og no-orientering - framtidsorientering) og ein endringsdimensjon (konservatisme/rigiditet - fleksibilitet). Summerer ein opp dette får ein opp læraranes korpsånd eller kulturen på arbeidsplassen og i arbeidsmiljøet. I kor grad den er prega av individualisme i forhold til samarbeid, om ein er mest oppteken av det som skjer her og no, eller om ein ser framover. Og kor innstilte er lærarane på endring? Er dei rigide eller fleksible? Er dei interessert i og viljuge til å prøve nytt. Andre uttrykkjer dette som ein spørjande skulekultur (Fevolden & Lillejord, 2005) Kor skulane er på desse kvalitative skalaene kan fortelje om evna til forbetring. Ein skule med rigide og lite fleksible, individualistiske og her- og no-orienterte medarbeidarar har i følgje Berg (1999) dårleg

aktørberedskap.

2.6 Frirommet

Aktørberedskapen er i følgje Berg (1999) uttrykk for dei indre grensene for endring i skulen. Grensene er uttrykk for den evna, mulegheitene eller potensialet skulen har til å endre seg i tråd med den fortolka læreplanen. Og fortolkinga av læreplanen er med på å sette dei ytre grensene for utvikling og endring. Med ei reform som Kunnskapsløftet er styringa av (Berg 1999) skulen endra. Dei ytre grensene er flytta. Dei nye rammene skal fortolkast av skule, skuleeigar og mange andre, fagorganisasjonar, foreldre og nærsamfunn.

Gunnar Berg (2003) sin friromsmodell er eit analyseverktøy som kan hjelpe meg å finne ut av kva for potensiale eller evne skular har til utvikling og forbetring. Skuleutvikling handlar om at skulen og lærarane oppdagar eller skaffar seg kunnskap om dei *ytre og indre grensene* for oppdraget dei har, og i neste omgang er det spørsmål om å nytte frirommet, og så utføre oppdraget til elevanes og til den einskilde elevens beste. (Berg, 2003) Til sist kan det handle om at grensene må flyttast for å få den ønskete utviklinga.

Berg (2003) har utvikla friromsmodellen gjennom forskning i svensk skule sidan slutten av 1970-talet, og modellen vert nytta i rettleiing av skular i Sverige i dag. Modellen er eit analytisk instrument "för att öka *förståelsen* av vad som kan uttryckas som skolans *styrkällor*." (Berg, 2003, s 21).

Grunnlaget for friromsmodellen er å sjå skulen både som institusjon og organisasjon. Skulen som institusjon er det nasjonale utdanningssystemet med lover, læreplanar og andre offisielle dokument. Skulen som organisasjon er den einskilde skulen med sitt administrative apparat, lokale planar og eksisterande skulekultur.

Generelt sagt kan organisasjoner beskrives som sammenslutninger som mennesker handler gjennom, og institusjoner kan beskrives som de fastlagte normene eller handlingsbetingelsene de da har å følge. (Berg, 1999, s 66)

Det er altså skulen som organisasjon som er hovudfokus i studien. Men det heng sjølvstendig saman med det oppdraget den einskilde skulen har gjennom skulen som institusjon.

Dei ytre og indre grensene i friromsmodellen vert då sett av dei formelle og uformelle oppdraga skulen har som institusjon (ytre grenser) og korleis den einskilde skulen som organisasjon med si leiing opererer og arbeider i forhold til oppdraget, vert dei indre grensene. Frirommet mellom dei ytre og indre grensene vil variere, og for skular er det avgjerande å

finne ut av kor desse grensene går, gjennom ei kulturanalyse for å finne dei indre grensene, og ei dokumentanalyse (tolking av sentrale føringar) for å finne ut kor dei ytre grensene går. (Berg, 2003).

Konklusjonen til Berg er at "ett lokalt skoleutvecklingsarbete för skolar som organisationer är en fråga om dels att *upptäcka* dels av *erövra* sina frirom." (Berg, 2003, s 52)

Dei ytre grensene må sjåast i eit legalitetsperspektiv, altså kva som er lov å gjere, medan dei indre grensene må sjåast i eit legitimitetsperspektiv. Det handlar om den tiltru samfunnet har til skulen og lærarprofesjonen. Kva dei har støtte for, og kva er dei frie til å gjere.

Kva for uutnytta handlingsrom/frirom som skulen har, og korleis det kan utnyttast kan skulen finne ut gjennom lokalt utviklingsarbeid og skulebasert vurdering. (Berg, 1999) Grensene er ikkje eit faktum eller faste. Berg meiner grensene må endrast om verksemda skal forbetrast. Grensene er uttrykk for verkemiddel for styring.

Med utgangspunkt i endringar i norsk skule det siste tiåret kan vi forstå pålagde testar og nasjonale prøver som endring i *styring av* skulen og endring av dei *ytre grensene*. Alle må gjennomføre kartleggingar og prøver. Men korleis vert resultatet av testar og prøver brukt vidare? Kva slag vurderingar vert gjort av dei resultat som kjem fram? Og kva vert gjennomført av konkrete tiltak? Dette arbeidet vil vere påverka av kor dei *indre grensene* går, altså av kor mottakeleg skulen er for endringar, om den lokale kulturen, korpsånda er framoverretta, og om det ved skulen er ei samarbeids- og framtidsretta haldning.

Berg (2003) påpeikar eit paradoks i den pågåande desentraliseringa i styringa av skulen, både i Norge og Sverige. Skulen som institusjon har fått eit større frirom eller handlingsrom. Det gjeld både i organisering og arbeids- og undervisningsmetodar. Men Berg (2003) meiner at dette kan bety eit mindre frirom for skulane. Kommunane som eigarar kan gjere frirommet mindre gjennom eigne planar, pålegg og krav. Dette må skulane motverke gjennom å ta eit meir aktivt ansvar for målformulering, langsiktig planlegging av verksemda og utvikling/vurdering. (Berg,2003)

2.7 Spørjande kulturar og lærande organisasjonar

Dei indre grensene i den einskilte skulen handlar mellom anna om den eksisterande kulturen ved skulen og dei uuttalte og ikkje skrivne normene og verdiane som styrer handlingar ved skulen.

Fevolden & Lillejord (2005, s 166) påpeikar at mange reformer har handla om å endre skulens kultur, men at mange av dei har vore mislukka:

"Det kan være fordi de har fokusert på kultur som noe fastlagt, og underkjent betydningen av kulturelle prosesser. Et kjennetegn ved en lærende kultur er nemlig at det også er en spørrende kultur. Den består av mennesker som er opptatt av å stille gode spørsmål og finne fruktbare løsninger"

Med tilvising til Earl og Katz (2002) set dei opp ein del kjenneteikn for ein spørjande kultur, at det vert sett av tid til å få ting gjort, at fleire vert involverte i å tolke data, at det vert utvikla ei felles kjensle av at noko bør gjerast og at kritiske venner vert inviterte til å stille spørsmål og be om forklaringar.

Ein spørjande kultur er ein lærande kultur. Og det er ein kultur som ser framover, altså ei framoverretta korpsånd, og ikkje ei her- og no-orientering. Desse kjenneteikna samsvarar med både Berg (2000) sin utvida profesjonalitet og tilhøyrande korpsånd og Newman et al. (2000) sine profesjonelle fellesskap.

Kjenneteikn ved ein lærande organisasjon er i følge Fevolden & Lillejord (2005) ei form for openheit som heng saman med ei drivkraft som er retta mot å gjere ting betre.

2.8 Læraranes læring

Å endre praksis handlar om å lære. Korleis lærer organisasjonar? Eller korleis vert kunnskap utvikla i organisasjonar? Korleis lærer lærarane i skulen? Å utvikle undervisninga og endre undervisninga handlar om at lærarane lærer. Dei får ny kunnskap om kva som fungerer og kva arbeidsmåtar og undervisning som gjev god læring for elevane.

Kompetanseheving og opplegg for vidareutdanning er ein viktig del av Kunnskapsløftet. For å svare på spørsmålet om evna til å forbetre seg må ein vite noko om korleis læring skjer i det fellesskapet som skulen er, med lærarar og leiarar. Er det ei rein individuell læring eller er det kollektiv læring?

Illeris (2000), Blossing, (2008a) meiner at læring er ein kombinasjon av fleire prosessar som medverkar til læring, som Illeris definerer som ei varig kapasitetsendring. Prosessane går føre seg i eit samspel mellom på den eine sida den lærande og omgjevnadene, og på den andre sida individet sine eigne tileigningsprossessar kor læring vert integrert i individet sine eksisterande erfaringar. Den personlege tileigningsprosessen vert utgjort av to sider - den psykodynamiske og den kognitive sida. Såleis kan læring sjåast som ein prosess som inneheld tre grunnleggande og integrerande dimensjonar.

I Wenger (1998) sin situerte læringsteori om praksisfellesskap som ramme for læring vert det lagt einsidig vekt på den sosiale delen av læringsprosessen. Eit praksisfellesskap oppstår der menneske er samla om eit oppdrag og kan delta som rettmessige deltakarar i ein engasjert samtale om naturen i oppdraget. Fellesskapet og samtalaner fokuserar på det kvardagslege og praktiske arbeidet. Samtalen eller snarare forhandlingane mellom dei deltakande partane handlar om korleis arbeidet skal forståast, korleis visjonar og mål skal tolkast, korleis dei skal omsettast i praktiske rutinar. Vidare er praksisfellesskapet oppteke av kva som er problematisk og kva som står på dagsorden for å bli løyst. Etter Wenger (1998) går det ikkje å planlegge kva som skal skje i eit praksisfellesskap, men gje det føresetnader.

Ein skule må i følgje Wenger (1998) sjåast som eit praksisfellesskap, eller det kan vere fleire, avhengig av korleis skulen er organisert. Difor er dette aktuelt å trekke inn i analysen og drøftinga, då skular er ulike i organisering og i kor tett dei samarbeider.

Også i teoriane om lærande organisasjonar står kollektiv læring sentralt. Team-læring er ein av dei fem disiplinane for å utvikle ein lærande organisasjon i Senge (1999). Gruppelæring er ein kollektiv disiplin, men føreset også individuell dugleik og forståing. Etter Roald (2010) skil Senge mellom dialog og diskusjon. Dialogen er lytting og undersøkende refleksjon for å få fram ny innsikt. Diskusjonen er politikk og makt.

Kva seier forskning om læring og endring? Postholm & Rokkones (2011) viser til nyare forskning om lærarane læring. Forskinga syner at læring som skjer på skulen i samarbeid med andre lærarar og med ei skuleleiing som støttar opp om ei sosial læring er den beste måten for lærarane å utvikle eiga undervisning på. Og den medverkar til at elevane lærer endå meir. Dei to viser til at det er ein liten studie som ligg bak dette, men syner også til anna og ny forskning som stør denne konklusjonen: "Lærerne vil jobbe med tema som opptar dem selv på bakgrunn av praksiserfaringer, og de vil samarbeide og reflektere over praksis med kolleger for å endre og utvikle undervisningen." (Postholm & Rokkones, 2011, s 40)

At lærarane lærer gjennom samarbeid med andre, underbygger Dysthe (1997) sitt syn på kva leiarar og lærarar ikkje lærer så mykje av. "Det er etter mitt syn ei overdriven tru på kva leiarar og andre kan lære gjennom å høyre gode foredrag om læreplanane, eller kva som helst anna som skal innførast i skolen." (Dysthe, 1997, s 84)

Bjørnsrud (2006) tilrår aksjonslæring som strategi for utvikling. Aksjonslæring er arbeid skuleleiarar og lærarar gjer saman for å skape læring i det pedagogiske personalet. I aksjonslæringa er det grunnleggande å legge til rette for individuell refleksjon med læreplanen

kopla saman med team- og plenumsdrøftingar.

2.9 Pedagogisk leiarskap

Læraranes læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen må utifrå dette sjåast på som avgjerande for endring og fornying. Kva er så skuleleiinga si rolle i desse læringsprosessane? Leiing vert sett på som avgjerande og ein kritisk faktor for endring og utvikling i skulen.

Det held på å skje ei endring i rektors rolle og funksjon. Møller (2006) peikar på at det har vore ein usynleg kontrakt om fordeling av ansvar og arbeidsdeling i skulen. Den usynlege kontrakten har gått ut på at lærarane kontrollerer og har ansvaret for innhaldet og forma på undervisninga, medan skuleleiarane kontrollerer administrasjonen og forvaltninga. Det nye kvalitetssystemet har plassert ansvaret for skulens resultat (elevanes læringsutbytte) hjå rektor. Og skulane må utvikle seg frå byråkratiske til lærande organisasjonar, påpeikar Lillejord (2011). Rektor skal ikkje lenger berre administrere og halde orden på papira, men også utøve eit pedagogisk leiarskap.

Kva går det pedagogiske leiarskapet ut på? Wadel (1997, s 39) meiner at: "Sentralt i utøvelsen av ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen." Og Blossing konkretiserer pedagogisk leiarskap endå meir: "...er det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna gjennom olika handlingar som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skola. (Blossing, 2011, s 177)

Kor langt skulane i mitt materiale har kome i utviklinga av pedagogisk leiarskap, kan fortelje noko om evna til forbetring. Fleire studium peikar på at det her er ein skilnad mellom grunnskular og vidaregåande skular der dei vidaregåande er meir prega av byråkratisk leiingskultur enn grunnskulane. (Hargreaves, 1996; Helstad, 2011).

Rolla og funksjonen til rektor har vorte meir kompleks med det nye desentraliserte ansvarsregimet i norsk skule. Skulen har vore eit laust kopla system som kan vere lett å koordinere, men vanskeleg å endre, påpeikar Lillejord (2011).

For å illustrere det komplekse i arbeidet til ein skuleleiar skil Wadel (1997) som ein av mange, mellom ei administrativ rolle, og ei pedagogisk rolle. Det fyrste handlar om jobben med å planlegge, koordinere og strukturere. Den pedagogiske handlar om å inspirere, trene og rettleie. Rektor si oppgåve er å kombinere dei to. For som Lillejord (2011) påpeikar skal rektor gjennom det samla leiarskapet omdanna politiske vedtak til god pedagogisk praksis.

Dei administrative og pedagogiske avgjerdene skal styrke kvarandre og medverke til profesjonell praksis.

Rektor skal som administrativ leiar halde system og orden og passe på at regelverket vert fylgd. Som pedagogisk leiar skal rektor initiere og leie læringsprosessar, utvikle læringsforhold og bygge opp læringssystem. (Wadel, 1997)

Gunnar Berg (Berg, 2011) koplar dei to rollene til ansvaret ein rektor har for både resultat og prosess i organisasjonen. Resultatansvar og verksemdsansvar er dei to beina den profesjonelle yrkesrolla til ein skuleleiar i dag bygger på.

...rektor har hovudansvaret för att värna om det kvalitativa och kvantitativa utfallen av det faktiska skolarbetet. Det andra - verksamhetsansvaret - har att göra med rektors ansvar för planering, genomförande och uppföljning av de vardagenära processer som leder fram till dessa utfall." (Berg, 2011, s 32)

Resultatansvaret er kva som skal oppnåast, medan verksemdsansvaret er meir korleis det skal oppnåast. For å oppnå resultat må rektor vere sjef, og som verksemdsansvarleg må rektor vere leiar. Sjefsrolla og resultatansvaret bygger på legalitet og det autoritære, medan leiarrolla bygger på legitimitet og det autoritative. Som resultatansvarleg må reglane følgjast og lover og instruksar overhaldast. Som leiar handlar det om å gjere sakene rett og ha fokus på prosess. På spissen må rektor som sjef og resultatansvarleg legge vekt på "piskan", og som verksemdsansvarleg skal rektor vere "motoren". (Berg, 2011)

Wadel (1997) peikar også på at dei to rollene kan utøvast på to måtar. Som administrativ leiar kan rektor vere byråkratisk eller innovativ. Som pedagogisk leiar kan rektor vere produktiv eller reproduktiv. Den byråkratiske held seg til reglar og følgjer pålegg, sikrar likebehandling og nøytralitet. Den innovative vurderer kontinuerleg, endrar, er fleksibel og fornyar. Wadel (1997) meiner at den byråkratisk administrative leiaren står for ein "slik skal det gjerast" kultur, medan den innovative står for "slik kan det gjerast -kultur".

2.10 Innovativ og produktiv leiing

Den gode og ideelle leiaren må utifrå dette vere den som greier å kople den innovative administrative og den produktive pedagogiske rolla. Leiaren må leie arbeidet med å få til ein struktur, ei organisering som gjev rom for lærarane til å tileigne seg kunnskapar, ferdigheiter, handlemåtar og verdiar.

Kva krav stiller dette til rektor? Leiaren må ha dialogisk grunnhaldning, meiner Olga Dysthe (1997). Å få til kommunikasjon og samspel er sentralt for å skape ei produktiv leiing.

Den pedagogiske leiinga si oppgåve er å setje i gang, strukturere og styre dialogiske prosessar og vere eit føredøme ved måten å kommunisere med andre på. Dysthe viser til Bakktins dialogisme om "det autorative" og "det indre overtydande ordet." Dysthe meiner det er store fare for at læreplanane vert det "autorative ordet" i negativ tyding. Ord som "bind oss uansett kva slag kraft det har til å overtyde oss." Ho meiner det er ein illusjon å tru at læreplanar kan føre til god undervisning og god læring dersom dei som skal gjennomføre dei har dette forholdet til det som står i dei.

Derfor er skoleleiarens viktigaste rolle å setje i gong den prosessen som fører til at dei nye læreplanane i størst mogleg grad blir "det indre overtydande ordet". Det kan berre skje gjennom nærlesing, fri refleksjon, kritisk drøfting, kort sagt gjennom ein dialogisk prosess både med teksten og med dei andre som skal arbeide saman om å realisere planen."(Dysthe, 1997, s 84)

Dysthe (1997) meiner det dialogiske primært ligg i spenninga og i konfrontasjonen mellom dei mange stemmene. Då er vi attende til aspekta ved skulens kapasitet eit viktig trekk ved profesjonelle fellesskap, at det er mogleg for personalet å påverke og influere på skulens aktivitetar og politikk. "Både lærarar som skal ta i bruk nye læreplanar og elevar som skal lære nytt fagstoff må gjere tankane til sine egne slik at dei blir til "det indre overtydande ordet" gjennom ein dialogisk prosess." (Dysthe, 1997, s 96).

Og pedagogisk leiing betyr å setje i gang, strukturere og styre slike prosessar, meiner Dysthe.

Dysthe meiner at det er ei overdriven tru på kva leiarar og andre kan lære gjennom å høyre på gode foredrag om læreplanen, eller kva som helst anna som skal innførast i skulen. Og ho meiner at leiaren må vere tilstades. Det er ikkje nok å vere orientert. "Pedagogisk leiing er å leie slike prosessar, og det er min påstand at berre ved stadig å delta i slike prosessar sjølv, vil den pedagogiske leiaren, anten det er rektor eller lærar, opparbeide og halde ved like evna til å gjere det. "Ein dialogisk læringsprosess må styrast, og leiarens funksjon kan vere å strukturere, å klargjere ulike haldningar og gjere motsetningar tydelege" (Dysthe, 1997,s. 85)

2.11 Oppsummering teoriramme

Forbetringsarbeid i skulen er eit systematisk og langsiktig skuleutviklingsarbeid der det må arbeidast med mange ulike tiltak. Grunnlaget for fornyinga er at dei faktiske kulturnormene i skulen må stå i forhold til innhaldet i endringa. (Blossing, 2008; Berg, 1999). God aktørberedskap føreset både samarbeidsorientering og framtidsorientering. Skular med

forbettringskapasitet må vere profesjonelle fellesskap (Newman et al. 2000) prega av samarbeid og kollektivt ansvar for å nå felles mål, ein spørjande kultur og der medarbeidarane kan påverke organisasjonen sine aktivitetar og politikk. Forbettringskapasiteten krev ein infrastruktur med fungerande system for mellom anna kommunikasjon og målhandtering. Og organisasjonen må arbeide etter ein medveten prosess, frå initiering til institusjonalisering.

Skulen har etter Berg (1999, 2003) eit handlingsrom eller eit frirom til å utvikle skulen. Dei ytre grensene for frirommet er dei lover, reglar og læreplanar som gjeld for skulen som institusjon. Dei indre grensene er bestemt av skulen sin aktørberedskap. For skulane handlar det som å finne ut kor grensene går, utnytte det og eventuelt endre grensene. Dei ytre grensene kjem fram gjennom tolking av sentrale styringsdokument. Dei indre grensene kan skulen finne ut av gjennom ei analyse av eigen kultur.

Lillejord og Fevolden (2005) peikar på heilt konkrete kjenneteikn for ein lærande organisasjon, at det vert sett av tid til å få ting gjort, involvere fleire i å tolke data, utvikle ei felles kjensle av at noko bør gjerast og å invitere kritiske venner som kan stille spørsmål og be om forklaringa. Kjenneteikn som samsvarar med krava til profesjonelle fellesskap og læraranes Korpsånd.

Dette samsvarar bra med krava hjå Blossing/Newman til profesjonelle fellesskap og Berg sine krav til læraranes korpsånd.

Nyare forskning (Postholm) syner at sosial læring medverkar til endring og aukar læringsutbytte til elevane. Noko som går i hop med med Illeris (2000) sin definisjon av læring som varig kapasitetsendring og Wenger (1998) sin teori om læring i praksisfellesskap.

Rektorrolla er i endring, frå ei rein administrativ rolle til eit totalansvar for både resultat og prosess. Eigenskapar som dialogisk grunnhaldning og gode kommunikative evner vert framheva som viktige.

Sølvi Lillejord (2011, s. 297) har ei formulering om leiaren si rolle slik: "Skoleledere som ser at de har fridom til å handle og som koplar denne innsikten med dialog med lærerne, kan oppnå å bryte gamle mønstre og få til konstruktiv nytenking."

3 Metode og datainnsamling

3.1 Deltaking i FIRE-prosjektet

Datamaterialet i oppgåva er samla inn som del av eit prosjekt der Kunnskapsløftet vert

evaluert som styringsreform, FIRE-prosjektet (*Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*). Ei forskargruppe frå Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo står for evalueringa. Prosjektet er eit delprosjekt av den forskingsbaserte evalueringa av Kunnskapsløftet som starta opp i 2006 og skal avsluttast i 2011. Hovudsiktemålet med evalueringa er

..å belyse hvordan det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer etter reformen, regionalt og lokalt, og hvordan dette har påvirket pedagogisk praksis. Reformen analyseres som en del av moderniseringen av offentlig sektor, og endringer i pedagogisk praksis ses i lys av resultatorienterte konsekvenser. (Universitetet i Oslo, 2011)

Pr. oktober 2011 har det kome tre rapportar med evaluering av Kunnskapsløftet i dette prosjektet. Den fyrste delrapporten (Sandberg & Aasen, 2008) retta merksemda mot reformdokumenta og aktørar på det nasjonale styringsnivået og bygde på innhaldsanalyse av dokumenta og samtale med sentrale aktørar.

Den andre delrapporten i prosjektet (Møller et al., 2009) er ein analyse av intervju på skuleeigarnivå og anlyse av ei spørjeundersøking på same nivået. I tillegg femner rapporten om analyse av intervju på skulenivå gjennomført i 2007.

I januar/februar 2010 vart rektorar og lærargrupper ved dei same skulane intervjuja på nytt for å undersøkje endringar sidan 2007 i arbeidet med mellom anna grunnleggande ferdigheiter og kvalitetsvurdering. Den tredje rapporten i FIRE-prosjektet (Møller & Ottesen, 2010) inneheld analyse av intervju. I 2010 vart det også gjennomført observasjonar av undervisning og lærarmøte. Klasseromsobservasjonane var om innslag av grunnleggande ferdigheiter i undervisninga i ulike fag og innslag av vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling.

Storleiken på kommunane der skulane ligg varierte frå ein av dei fire største byane i landet til ein liten kommune. I tillegg er både urbane og rurale område representert. Storleiken på skulane varierer frå 90 til 585 elevar for dei seks grunnskulane, og frå 550 til 1150 elevar for dei fire vidaregåande skulane. Grunnskulen er representert med både 1-10 skular, 1-7 skular og reine ungdomsskular, 8-10. Ein av skulane er fådelt. Mellom dei vidaregåande skulane er både yrkesfag og studieførebuande representert.

Masterstudentar i utdanningsleining ved ILS vart hausten 2009 inviterte til å vere med å

samle inn datamaterialet for å kunne nytte det i masteroppgåvene. Studentane fekk også tilgang til materialet frå dei same skulane frå 2007. Intervjuguidar og observasjonsskjema var ferdiglaga, men studentane som fekk innføring og øving i bruken. Eg var med på intervju med rektor og lærargruppe ved ein vidaregåande skule. Studentane transkriberte intervjuet, og vi hadde høve til å stille oppfølgingsspørsmål. Eg deltok på seminar der vi fekk drahjelp til å vurdere høvelege problemstillingar og om framgangsmåte for å analysere materialet.

3.2 Grunngeving for val av skular

Eg har valt intervjumaterialet frå to av dei vidaregåande skulane og frå to grunnskular, den eine ein rein ungdomsskule og den andre ein 1-10 skule. For den siste har eg lagt vekt på det som gjeld ungdomssteget og berre nytta intervjuet med læraren frå ungdomssteget. Dette gjorde eg for å få eit best mogleg grunnlag for å samanlikne ungdomssteget med vidaregåande skule. Ungdomssteget skil seg frå barnesteget mellom anna i vurdering av elevane når det gjeld karakterar. I val av skular har det også vore viktig å ha mest mogleg like elevtal og at vidaregåande både er representert med studieførebuande og yrkesfag, og såleis få med breidda i fagtilbodet i vidaregåande skule.

Eg har valt å samanlikne ungdomsskule med vidaregåande fordi eg sjølv har vore lærar i ungdomsskulen og har erfaring frå skuleutviklingsarbeid der. Vidaregåande er valt fordi ei reform for fyrste gong skal femne om både grunnskulen og vidaregåande skule. Dei sentrale delane av Kunnskapsløftet gjeld båe skuleslaga.

Grunnleggande ferdigheiter er særleg interessant fordi det er noko nytt som gjeld både grunnskulen og vidaregåande skule. Er det nokon skilnad i korleis dei to skuleslaga har arbeidd med det?

Eg har arbeidd utifrå ein hypotese om at det er skilnad i organisering og pedagogisk arbeid i dei to skuleslaga. Mellom anna er rektor meir administrerande direktør enn pedagogisk leiar i vidaregåande skule. Og eg forestillar meg at skulekulturen er meir fragmentert og oppdelt i vidaregåande skule. Det er interessant å sjå om dette gjeld dei skulane eg har valt, og så eventuelt vurdere om det påverkar evna til forbetring.

Det er eit uttalt mål å få gode overgangar mellom grunnskule og vidaregåande skule. Eit for stort sprik i praksis vil kunne gje ekstra utfordringar og kan vere ein faktor som påverkar fråfallet i vidaregåande negativt.

Intervjua med rektorane og lærarane var planlagde, halvstrukturerte (semistrukturerte)

der intervjuar var aktiv med kommentarar og oppfølgingsspørsmål. Store delar av intervjuet var som ein samtale og såleis innafor den fortolkande tradisjonen (Postholm, 2005). I intervjuet vart det opna for at intervjuobjekta kunne ta opp forhold som det ikkje eksplisitt vart spurt om.

Eg fekk ikkje vere med på utforming av intervjuguiden, og eg hadde ei passiv rolle under intervjuet. Dette er minussider med å delta i eit ferdigutforma forskingsprosjekt i arbeidet med ei masteroppgåve. På den andre sida har eg fått tilgang til eit stort materiale. Det klart beste og rettaste i forhold til metode vil vere å ha ei hand på rattet gjennom heile prosessen. Kvale, Brinkman, Andersen og Rygge (2009) peikar mellom anna på at analysearbeidet i røynda startar under planlegginga av intervjuet.

3.3 Forskingsdesign

Målet med all kvalitativ forskning er "...å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres..." (Postholm, 2005). Det er mange måtar å hente inn data/studere i forhold til eit tema eller problemstilling. Utforminga av forskingsopplegget er avgjerande for kva du finn.

Som deltakar i eit pågåande forskingsopplegg måtte eg forhalde meg til eit fastlagt opplegg fram til analysearbeidet. Dette kan avgrense meg i arbeidet, men kan også opne for å oppdage noko eg elles ikkje ville ha funne. Utvalet kunne ha vore annleis og spørsmål/opplegg for intervju og observasjon ville ha vore utforma endå meir mot temaet/problemstillinga eg har valt.. Tema og problemstilling er utforma etter ei vurdering av kva materialet kan gje svar på og kan difor sjåast på som tilpassa til materialet. På den andre sida har eg hatt tilgang til eit større og meir omfattande materiale enn det eg kunne ha greidd å få til med rammene for ei masteroppgåve. Vidare var det eit samarbeid med erfarne forskarar, noko som styrkar reliabiliteten i forskinga. Ei tilleggsundersøking eller oppfølgingsspørsmål meir direkte retta inn mot mi problemstilling kunne ha motverka dei negative sidene ved deltaking i eit alt spikra opplegg.

Postholm (2005) dreg fram tre ulike metodiske tilnærmingar i kvalitativ forskning, fenomenologi, etnografi og kasusstudium. Ho understrekar at ein eller fleire av dei kan brukast i same studie. Dei står sjeldan i reindyrka form, og det er ikkje vassstette skott mellom dei. Innafor for kvar av tilnærmingane er det ulike retningar.

Fenomenologiske studium beskriver den meininga menneske legg i ei oppleving knytt til ei bestemt erfaring som fenomen. Etnografiske studium har som mål å beskrive ein kultur,

medan etnografiske studium handlar om å studere folks daglegliv over ein lengre periode. Kasusstudium er utforsking av bundne system, system som både er tids- og stadbundne. (Postholm, 2005).

I følge Postholm (2005) skal ein med ei fenomenologisk tilnærming ende opp i ei beskriving av det som er felles i opplevinga av eit fenomen. Og ho meiner at all kvalitativ forskning er studium av menneskelege problem eller prosessar i deira naturlege settingar. Alle dei tre tilnærmingane er studium av prosess eller pågåande kvardagshendingar.

Studien min er ein kasusstudie med bruk av fenomenologisk metode eller tilnærming. Studien kan omtalast som kasusstudie fordi dei beskrivingane og kunnskapen som kjem fram kan bli tolka og brukt i praksisfeltet. (Postholm, 2005).

Fenomenologisk metode er å "beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig - å beskrive, snarere enn å forklare og analysere." (Kvale et al., 2009 s 46) Fenomenologi er eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv og beskrive verda slik den opplevast av informantane ut frå den forståing at den verkelege er den menneske oppfattar. (Kvale et al., 2009)

Også i ei hermeneutisk forståingsramme handlar det om å prøve å forstå, men ikkje forklare menneske sine handlingar og åtferd. Forskaren er instrument som ser røyndomen gjennom eigne erfaringar, antakelsar, hypotesar og teoretisk grunnlag.

Eg har fortolka materialet med den forforståinga eg hadde. Mine førestillingar bygde på erfaringar frå utviklingsarbeid i skulen. Oppfatninga var at skulen var svært vanskeleg å endre, også om teori og forskning tilsa endringar. Det får lite tid og rom for refleksjon over praksis. Leiinga var prega av organisering og strukturerer, med andre ord lite pedagogisk leiing.

I arbeidet med oppgåva har eg gått inn i teori og forskning og fått ny forståing, og så på nytt studert materialet med ei endra forståing. Gjennom lesing av teori har eg skjønna at skulen er styrt av forhold langt attende, Berg sine utlegningar om den pedagogiske arven gav innsyn i at det utfordringane med forbetring litt djupt i skulen. Det er grunnleggande forhold som må endrast og utviklast.

Datamaterialet har vorte analysert og tolka gjennom ein dialog mellom mi stadig endra forståing, teori og forskning. Forståingshorisonten har såleis vorte utvida og endra.

Gunnar Berg (Berg 1999) si framstilling av den pedagogiske arven som styrande for arbeidet i skulen var eit nytt perspektiv og gav ei ny forståingsramme. At arbeidsmåtar og

undervisning i skulen på 2000-talet implisitt vert styrt av verdier frå nokre hundreår attende. Og det å sjå på skulen som både institusjon og organisasjon (Berg, 1999) medverka til at eg såg annleis på kva faktorar som gjer at endring i skulen tek tid.

3.4 Analysestrategi

Etter Kvale et al. (2009) skal analysearbeidet starte når intervjuet vert planlagt og halde fram gjennom heile prosessen til ferdig rapport. Mitt analysearbeid starta då eg hadde dei transkriberte intervjuar frå dei 10 skulane.

Utvalet av intervju vart gjort etter gjennomlesing av alle dei 10 rektorintervjuar og dei 10 lærargruppeintervjuar.

Ved gjentekne gjennomlesingar av dei utvalde intervjuar såg eg etter utsegner som kunne tyde på aktivitetar og handlingar som hadde som mål å endre undervisning og betre elevanes læring. Særleg var eg ute etter å finne aktivitetar og handlingar som var ei oppfølging av viktige delar av Kunnskapsløftet som arbeidet med grunnleggjande ferdigheiter i alle fag, utarbeiding av lokal læreplan, kompetanseheving og endring i vurderingspraksis. Men eg såg også etter anna som kunne vere teikn på at skulen tenkte endring og forbetring.

Etter val av to sentrale omgrep som uttrykk for evna til forbetring, vart intervjuar gjennomgått på nytt og nokre fokusområde utkrystalliserte seg. Såleis oppfattar eg at eg har både ein induktiv og deduktiv inngang på analysearbeidet. Eg har nytta teori og innhald i Kunnskapsløftet som grunnlag for analyse, men har også vore open for at materialet inneheld anna som tyder på endring, enn aktivitetar og handlingar knytt til Kunnskapsløftet og valde omgrep.

Eg har ikkje nytta koding og kategorisering, men meir det Kvale et al. (2009) nemner som bricolage som er ei fri blanding av metodar og teknikkar. Analysen "bygger på en generell lesning av intervjuetekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger. Kjennskap til gjenstanden for analysen veier her tyngre enn anvendelsen av bestemte analytiske teknikker." (Kvale et al., 2009, s 239 - 240).

Kvale et al. (2009) meiner dette er ein å gjere det på for å få ei heilskapsforståing. Kompleksiteten må avgrensast med å konsentrere seg om visse aspekt med det som vert studert/undersøkt.

Grønmo (2004) peikar på kondensering som ein alternativ metode til koding og kategorisering. "Dette betyr at innholdet i datamaterialet blir framstilt i en forkortet eller

fortettet form. Hovedinnholdet i ett eller flere avsnitt i teksten gjengis ved en kortere tekst, gjerne en enkelt formulering eller noen få setninger."(Grønmo, 2008, s 264)

3.5 Tema

Etter gjennomlesing av datamaterialet frå dei fire skulane med grunnlag i problemstillingar og teoretiske omgrep eg har valt for denne studien har følgjande tema vorte utvikla:

1. Haldning til Kunnskapsløftet
2. Forankring og eigarskap til Kunnskapsløftet
3. Læraranes læring
4. Leiing

I temaet haldning til Kunnskapsløftet ligg uttalte synspunkt frå rektorane og lærarane om Kunnskapsløftet som reform og element i reforma. Og vidare korleis skulane har arbeidd med reforma som heilskap eller delar av ho.

Forankring og eigarskap handlar om korleis skulane har gjennomført tolkingsarbeidet med læreplanen, kva andre planar som skulen har og korleis planane har vorte til.

Læraranes læring skjer i mange forhold og samanhengar, både den formelle etter- og vidareutdanninga, i teamarbeid og undervisninga i det daglege og gjennom nettverk og prosjekt.

Leiing som tema er knytt til rektor sitt arbeid og funksjon.

3.6 Reliabilitet og validitet

Kor haldbare dei funna eg gjer er fyrst avhengig av kvaliteten på datainnsamlinga. Det er den eine av fem føresetnader Grønmo (2004) set som kriterium for god kvalitet. Intervjua er gjennomført av erfarne og godt utdanna forskarar ved Univeristetet i Oslo saman med ein eller to masterstudentar i utdanningsleiing. Det er gjort lydopptak av intervjua og intervjuguiden var detaljert og disponert.(Vedlegg 1) Eit veikt punkt er at det ikkje var same forskaren som gjorde alle intervjua. Det kan vere ein av årsakene til at det er ulik vektlegging av dei ulike deltema i intervjua.

Den andre føresetnaden Grønmo (2004) set for god kvalitet ved datainnsamling er at innsamlinga og datamaterialet er skrive om eksplisitt. Vidare er det ein føresetnad at

innsamlinga bygger på vitenskaplege prinsipp, logikk og språkbruk. Dei to siste føresetnadene er korleis informasjonstypar og einingar er valde. Val av einingar er det gjort greie for tidlegare i dette kapitlet under overskrifta utval. I innsamlinga av materialet vart det valt både å bruke intervju og observasjon. Observasjonsdataene har eg ikkje brukt. Vidare vart den same intervjuguiden nytta både i intervjuet med rektor og med lærargruppa. Dei ser forholda utifrå ulike perspektiv, men det vert også ei form for triangulering med informasjon frå fleire kjelder. Dette er med på å kvalitetssikre materialet. I presentasjonen av funn har eg påpeika om det i svara er diskrepansar mellom det rektor seier og det lærarar uttalar.

Gruppeintervju eller fokusintervju kan både vere med å sikre kvalitet, men det kan også vere at oppfatningar ikkje kjem fram. At til dømes kritiske syn, andre meiningar enn dei gjengse, ikkje vert synlege og at det i skulekulturen er eit konformitetspress. På den andre sida vil medlemmene i gruppa kunne utfylle kvarandre. utsegn frå eit gruppemedlem kan utløyse reaksjon frå eit anna. Det vil også vere mogleg å få fram usemje. Utval av informantar til gruppa var gjort av rektor ved skulen. Vidare var det eit avgrensa tal lærarar. Difor er det vanskeleg å konkludere med at det som kjem fram er representativt. Hovudinntrykket frå gjennomlesing av alle intervjuar er at ulike synsmåtar har kome fram, og at utsegner frå ein har utløyst synspunkt frå andre. Ulik praksis til dømes mellom avdelingar i vidaregåande og team på ungdomssteget har kome til uttrykk i intervjuar.

Resultatet av denne studien kan uansett kor haldbart det er ikkje gjerast direkte gjeldande for andre. Resultata kan ikkje generaliserast til andre skular. Likevel er det mogleg at resultata kan vere gyldige eller nyttast av andre. Dei som les ein kasusstudie kan "erfare en sammenheng" (Postholm, 2005, s 51) mellom eigen situasjon og situasjonen som det er skrive om.

Postholm viser til at det er det særskilte, og ikkje det generelle som påverkar kjenslene, og med det gjer inntrykk på menneske. Såleis kan resultat i eit kasus overførast til eit anna fordi dei er like. Kasusstudium som er gjennomført i den verkelege verda kan medverke til handlingar i den verkelege verda, altså verte tolka og nytta i praksisfeltet, i følge Postholm (2005). Studia kan i neste omgang vere utgangspunkt for vidare teoribygging om kasuset eller settingen som er studert. Då nærmar vi oss det som vert nemnt som "grounded theory"-designet for eit forskingsopplegg.

Myklebust (2002) drøftar det same gjennom omgrepa naturalistisk eller teoretisk generalisering. Naturalistisk generalisering

"vil seie at konklusjonane refererer til kasus som lesarane allereie kjenner, og ikkje til ein statistisk etablert populasjon. Forskarane må då gjere lesarane i stand til å knyte forskingskasuset til deira egne kasus. På denne måten vil lesarane få spesiell kunnskap som ikkje nødvendigvis er formidla av generelle slutningsreglar. " (Myklebust, 2002,s 435)

Såleis må brukarane sjølve vurdere om forskingsresultata er gyldige for dei kasusa og dei samanhengane dei sjølve er interesserte i. (Myklebust, 2002).

Teoretisk generalisering er om ein gjer dei same funna i fleire kasus slik at det som er særskilt, vert allment. Ein ser nye samanhengar og kan utvikle nye teoriar.

Larsen (2007) meiner at ein fleksibel prosess kor ein kan endre spørsmål undervegs medverkar til meir valid informasjon. Under intervjuet vart det brukt ein strukturert intervjuguide, men spørsmåla vart tilpassa undervegs, og det vart opna for innspel og diskusjon mellom gruppemedlemmene. Og det var også til slutt stilt eit ope spørsmål om informantane hadde noko meir dei vil legge til. I tillegg var det ope for at medfølgande studentar fekk stille spørsmål. Generelt var intervjuar aktiv med oppfølgingsspørsmål, ba om presiseringar og kommenterte.

Med å verte påkopla eit igangsett forskingsprosjekt fekk eg ikkje følgje heile prosessen. Difor kan det stillast spørsmål ved om informasjonen/datamaterialet er så valid som det burde vere. Eit forskingsopplegg der eg fyrst hadde formulert ei problemstilling eller eit tema og utforma opplegg og intervjuguidar utifrå det, ville ha vore annleis ut. Likevel meiner eg å ha fått valid informasjon. Mellom anna fordi endringar både i organisering og undervisning, og konsekvensar av Kunnskapsløftet for opplæringspraksis var tema i FIRE-prosjektet. Funn og analyser i den tredje rapporten frå prosjektet (Møller & Ottesen, 2010) kan difor vere med på å styrke validiteten i det eg har funne, og i dei konklusjonane eg har trekt.

3.7 Ethiske dilemma

Det er knytt fleire etiske og moralske spørsmål til intervjuundersøkingar som er nytta for å samle inn datamaterialet i FIRE-prosjektet.

Etter Kvale et. al (2009) er det i intervjuundersøkingar etiske dilemma under heile prosessen, frå planlegging til rapportering. Desse dilemma finn ein ikkje svar på i etiske reglar eller retningslinjer ein gong for alle. Dei vil og må fylgje forskaren frå start til mål. Kva ein gjer i forhold til dei problemstillingar som oppstår er meir eit spørsmål om forskarens etiske

evner enn om kva reglar som gjeld. Svar på dilemma må vurderast utifrå situasjonen og konteksten.

I starten av ei intervjuundersøking må det stillast ein del sentrale og grunnleggande spørsmål om gjennomføring, føremål, ivaretaking av konfindensialitet, anonymisering, konsekvensar for deltakarane, mellom anna skade som kan påførast.

Dei etiske dilemma har forskaren med seg på fire område frå start til mål: informert samtykke, konfindensialitet, konsekvensar og forskarens rolle.

I intervjuundersøkinga i FIRE-prosjektet var det innehenta samtykke, og det var opplyst at skule eller intervjupersonar kunne trekke seg kva tid som helst under heile prosessen. Ein skule som var med i 2007 ynskte ikkje å vere med i 2010. Ein skule ynskte ikkje observasjon i 2010.

Om konfindensialitet er sikra kan vere eit spørsmål om kor mange som får tilgang til den konkrete og informasjonen. Til fleire som får den til større er sjansen for at informasjonen vert kjent av fleire, og til slutt vert offentleg kjent. Også i rapporteringa er dette eit spørsmål i samband med sitat frå det som er sagt. Personar seier noko på særskilte måtar som er godt kjent i eit område.

Det kan også vere etisk dilemma i å velje å bruke sitat frå intervju i ein offentleg rapport. Eit sitat kan sette personen i eit dårleg lys. Berre forskarane skal vite kven det er, men personen sjølv kan oppleve det som å bli "hengt" ut. Altså kan det få konsekvensar for denne personen sitt sjølvbilete. Og det treng ikkje berre å vere konsekvensar for den einskilde, men også for den gruppa personen representerer.

Forskarens rolle er ei problemstilling i den gjennomførte intervjuundersøkinga. Det kan vere ei vanskeleg avveging. Uformelle intervju vert ein trygg, koseleg situasjon - med aktiv intervjuar. Eit forskingsintervju er eit asymmetrisk matkforhold. Utifrå den stemninga som vert skapt kan det seiast ting som i ein annan situasjon ikkje ville ha vorte sagt, eller at intervjuobjektet seier det som vedkomande trur er forventa. Åtferda til forskaren er avgjerande, og denne må heile tida vurdere kor aktiv og korleis svar skal fylgjast opp med kommentar og spørsmål.

Oppgåva er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste) som ein del av FIRE-prosjektet.

4 Presentasjon av funn

Eikemo er ein 1-10 skule med 585 elevar i 2010 då intervjuet vart gjennomført. Skulen ligg i eit ruralt område, i ein mellomstor kommune aust i landet.

Fagerby er ein rein ungdomsskule med 450 elevar i 2010. Skulen ligg i eit urbant område vest i landet.

Berget er ein rein allmennfagleg (studiespesialisering) skule med 630 elevar i 2010. Skulen ligg i eit område med høg folketettleik nord i landet.

Fjorden har om lag halvparten av elevane på allmennfaglege linjer (studiespesialisering) og halvparten på yrkesfag. Tilsaman er det 880 elevar på skulen i 2010. Skulen ligg i eit urbant område, vest i Norge.

I det som følgjer presenterer eg skulane med utgangspunkt i tema for analys.

4.1 Eikemo - 1-10 skule

Datagrunnlaget bygger på intervju med rektor og ein lærar på ungdomssteget.

4.1.1 Haldning

Ved Eikemo har det vore stor frustrasjon over eit høgt innføringstempo, men lærarane tykkjer det er ei ok reform. Rektor forhold seg til reforma og vil ikkje diskutere regimet. Det er mykje som tel i det daglege for elevane. "*Men det er en tid med resultatmåling*", seier rektor.

4.1.2 Forankring og eigarskap

Skulen har fagplanar som er felles for heile kommunen og utarbeida i samarbeid med faglærarar på alle skulane i kommunen.

I endringsarbeidet har Eikemo prioritert eitt område, elevvurdering eller individuell vurdering. Skulen har vore med i eit kommunalt prosjekt. Lærarane har fått avsett tid til å arbeide med vurdering, og skulen har nytta eksternt kompetansemiljø. Vurdering har vore tema på mange felles samlingar og lærarane har hatt felles opplæring og rettleiing.

Planen var å trekke elevane med i vurderingsarbeidet, men der konstaterer rektor at der har dei ikkje kome så langt som han ynskjer.

Rektor fortel at dei har hatt kjempespennande diskusjonar, og at dei har brukt mykje tid på det han meiner er viktige spørsmål, kva eigentleg vurdering er og føremålet med det. Rektor har vore direkte med i vurderingsarbeidet. Vurdering har ikkje endå vorte meir ei

samarbeidsoppgåve enn ei individuell oppgåve. *Nei, men det må bli det*, seier rektor. Arbeidet på kvart årssteg eller trinn har vore viktig. Faglærarar frå ulike fag har samarbeida om emneplanar. Læraren gjev også uttrykk for at dei er godt i gang med felles satsingsområde, og det har vorte meir system enn tidlegare.

Kommunenivået eller skuleigar spelar ei sentral rolle i arbeidet ved Eikemo skule. For det fyrste er det utarbeidd kommunale planar på fleire område, kompetanseplan, IKT-plan, leseplan, matteplan og anti mobbeplan. Rektor arbeider aktivt mot kommunenivået og har sjølv vore engasjert i arbeidet med nokre av planane. Rektor seier ikkje noko om prosessen på eigen skule i arbeidet med planane, men seier at han sjølv har vore engasjert og delvis skrive planane.

4.1.3 Læraranes læring

Vidareutdanninga skjer etter ein kompetanseplan som gjeld for kommunen. Det er den som styrer kva som vert prioritert og kven som får ta utdanning. Det er mest i fag og i IKT at lærarane har teke vidareutdanning, og til dømes ikkje i vurdering eller grunnleggjande ferdigheiter. På vurdering har dei hatt felles opplæring gjennom det kommunale prosjektet.

4.1.4 Leiing

Rektor legg vekt på rekruttering og derekruttering av lærarar. Han kvittar seg med lærarar som han meiner ikkje er gode nok.

Kommunen ved rådmannen er også aktiv med å spørje etter resultat på nasjonale prøver og andre testar og kartleggingar. Det er rektor som set opp måltal for gjennomsnittskaraktaren ved eksamen i eit fag og presenterer dei for lærarane. Han utfordrar om kven som vil ha ekstra innsats for å få elevane opp. Ressursar og timar vert flytta og brukt strategisk for at elevane skal oppnå resultat. Tiande trinnet får ekstra ressursar for at elevane skal oppnå best mogleg resultat. Måltal er også styrande for arbeidet mot mobbing og for å få godt og nok IKT-utstyr.

Læraren ser leiinga lite i klasserommet, ein gong på sju år. Både lærar og rektor sjølv seier at rektor er mykje borte. Rektor meiner at hans jobb ikkje er å vere i klasserommet. Hans oppgåve er meir overordna ting. Likevel er rektor godt orientert om kva som skjer i klasseromma. Det er han fordi han har open dør og både lærarar, elevar og foreldre tek kontakt. Læraren seier dei frå tilbakemelding på jobben sin gjennom medarbeidersamtalar, og

seier om leiinga at *de er ikke til stede i undervisninga, men de er veldig tilstede alikevel.*

4.1.5 Andre forhold

Foreldra spelar ei rolle i arbeidet ved Eikemo. Rektor deltek på møte i FAU (arbeidsutvalet i foreldrerådet) og er med i spennande diskusjonar. Han fortel også om foreldre som tek direkte kontakt om lærarar dei meiner ikkje fungerer. Foreldra etterspør korleis det går med vurderingsarbeidet. Men han tykkjer også dei kjem vel nære når dei vil vere med å bestemme kva datautstyr som skal kjøpast inn.

Fokuset på fag og resultat har fått konsekvensar for delar av undervisninga. For dei minste klassane er den faste utedagen i veka, teke vekk. For andre er ein sommarkonsert teke av programmet og idrettsturneringar er kutta.

Skulen samarbeider med eit universitet og er fadderskule for studentar. Rektor fortel om eit engasjert personale som sit og arbeider til langt på kveld.

4.2 Fagerby - 8-10 - skule

Datamaterialet bygger på intervju med rektor og ei lærargruppa på tre.

4.2.1 Haldning

Det pågåande endringsarbeidet ved Fagerby starta med eit mislukka prosjekt, slik både rektor og lærarar ved Fagerby opplevde det, om ungdomstrinnspedagogikk, i regi av kommunen. Rektor meiner det vart "*litt sånn vakum etter det.*" Og dei spurte "*Hva gjør vi nå*", seier rektor. Skulen var såleis i gang med mykje av innhaldet i Kunnskapsløftet før 2006. Kunnskapsløftet medverka til justeringar og gav ekstra puff til arbeidet.

Rektor tenkte i starten at det for stor fridom, og at det var ressursløsing at kvar skule skulle tenke alle tankane kvar for seg. Men på andre sida avviser han at det berre er å kopiere.

4.2.2 Forankring og eigarskap

Skulen har utarbeidd **lokale fagplanar** der både grunnleggande ferdigheiter og vurdering er kopla saman. Rektor meiner dei gjorde noko lurt då dei starta med fagplanane og sa nei til forlaga. Lærebøkene skulle kjøpast når fagplanane var klare.

Skulen har **ein treårig handlingsplan (utviklingsplan) som gjeld frå 2007 til 2011.** Lesing var ikkje prioritert i handlingsplanen, men prøveresultatet gjorde at det kom inn i

tillegg til IKT og realfag som satsingsområde. Planane vert opplevd som tydelegare enn for tre år sidan. Og lærarar ynskjer at fleire forhold vert planfesta. *Men det er ikke implementert i planene våre, og hvis de hadde vært det hadde det vært mye mer forpliktende og i mindre opp til hvert enkelt trinn.* (Lærer Fagerby) Læraren seier dette i samband med eit ynskje om å arbeide meir på tvers og kople fleire fag saman i ein heilskap. Og sameleis gjeld å legge vekt på ein annan grunnleggande ferdigheit, skriving.

Rektor fortel at lærarane arbeider mykje, er engasjerte og fleksible, og står på. Han fortel om mykje diskusjon og at arbeidet har vore ein "*ein utrolig læringsprosess*". (Rektor Fagerby)

Skulen har ein periodisert årsplan slik at skuleåret er delt inn i bolkar der til dømes matematikk er kopla opp mot mat og helse i ein periode. Det betyr eit meir praktisk og samanhengande opplegg for mat og helse og halve klassar i ein periode. I perioden med eksamen er også undervisninga lagt om, og ein gjennomfører avvikande opplegg i forhold til faginndeling.

4.2.3 Læraranes læring

Skulen har nytta fellesmøte og diskutert metodar og strategiar. Innhaldet i møta har endra seg. For ti år sidan gjekk ein time med til å formidle beskjedar som alle måtte ha. No går 95 prosent av informasjonen elektronisk. Det har frigjort tid. Lærarane ynskjer meir tid til arbeid i fagseksjonane, og ser at det er mogleg å få til fordi dei har gjort jobben med dei lokale fagplanane.

Lærarane meiner at skjer ei deling av kunnskap og erfaring, særleg på teama. Men at dette ikkje er organisert og systematisert nok. Lærarane ynskjer meir erfarings-kunnskapsdeling.

Kva med kompetanseheving og vidareutdanning? Lærarane får delta på dei kursa dei ynskjer. Mange har teke vidareutdanning. På vurdering vart nokre av lærarane kursa, for så å kurse resten av lærarane.

4.2.4 Leiing

Skulen arbeider i team for kvart av årsstega. Teamleiarane som skal endre namn til avdelingsleiarar utgjer saman med rektor leiargruppa. Trinnleiarane har litt undervisning, men mest administrasjon- og leiaransvar (80 %). Trinnleiarane har ei svært sentral stilling, i følge rektor. Rektor meiner at det også kan vere eit lite problem i det. Det vert ein oppdelt kultur.

Rektor er godt orientert om det som skjer. Han er engasjert og beskriv endring i si eiga rolle frå å vere den som sparka i gang til å bli ein som no heng og dinglar bak i ein tråd. Rektor prioriterer, seier lærarane. Han siler ut "all toskeskapen." Og rektor seier kva han likar: *Eg liker veldig å styre på og finne ut og prøve.*

Rektor har hatt ein langsiktig plan, i følge ein av lærarane. Folk har fått ha den metodiske fridomen og lete erfaring smitte over på dei som har vore motstandarar av det nokon prøvde på. Rektor styrer gjennom leiargruppa og teamleiarane:

R:..., *men det er de som er mine armer ute i klassene, det er nå fullt akspetert på skolen.*

4.2.5 Andre forhold

Elevane kjem frå lågstatusområde. Skulen har vore PISA-skule to gonger og er med i eit opplegg med rettleiarkorps i regi av Utdanningsdirektoratet.

Rektor starta ved skulen i 1997 og vart tilsett med avtale om "*å snu skulen.*" Skulen var prega av uro, og i følge rektor var den tidlegare realskulen lite tilpassa elevgrunnlaget. Elevane kjem frå eit lågstatusområde.

For å få utarbeidd fagplanane vart personar frikjøpt til arbeidet. Og det er godteke at dei som tek på seg ekstraoppgåver får meir i løn

4.3 Berget - vidaregåande

Framstillinga bygger på intervju med rektor og ei lærargruppe på tre medlemmer.

4.3.1 Haldning

Lærarane på Berget var "*veldig gira*" (L1) for to år sidan. No er dei litt resignerte og peikar på fleire grunnar til det; tekniske vanskar med pc-ar som ikkje virkar, tre skifte av læringsplattform, mangel på lærebøker i nokre fag, og så dårleg oppfølging frå eigaren, fylkeskommunen.

Den generelle oppfatninga av Kunnskapsløftet formulerer ein av lærarane slik:

..., så det har man jo forholdt seg til, vi har jo på en måte fått de styringsdokumentene som ligger der. ---Jeg har jo inntrykk av at i forhold til den forrige reformen så har det vært mindre felles... i hvert fall kursing og etterutdanning i forhold til det da. (Lærer Berget)

4.3.2 Forankring og eigarskap

Lærebøkene og eksamen har vore sentrale i arbeidet med å implementere Kunnskapsløftet ved Berget skole. Då lærarane vart intervjuet i 2007 var det frustrasjon over at lærebøkene kom seint. Og lærarane saknar meir om eksamen og eksempeloppgåver i einskildfag.

På eit område har dei teke skikkeleg tak, nemleg elevvurdering. Skulen har delteke i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* frå 2007 til 2009 i regi av Utdanningsdirektoratet (2011b). Det var lærarar i matematikk og norsk som var dei aktive i prosjektet der det vart arbeidd med å utvikle kjenneteikn på måloppnåing. Erfaringane i prosjektet vart spreidd til andre fagavdelingar på skulen gjennom fellesmøte og i nettverk med andre skular i regionen, mellom anna via ei læringsplattform. Nettverka vart mellom anna nytta til å fortolke læreplanen.

Lærarane spør seg om det har vorte betre eksamensresultat. På Skoleporten har ein av dei intervjuet lærarane funne at Berget har mange seksarar i norsk, medan dei på ein annan vidaregåande skule ikkje har nokon.

Arbeidet innan faga er prioritert, og ikkje det tverrfaglege, kan det sjå ut til. Det er likevel døme på samarbeid på tvers av fag. Men det er ikkje noko gjennomgåande og avheng av lærarane sjølve. Faglaga vert sett på som viktige i å bygge kompetanse.

4.3.3 Læraranes læring

Skulen har også kopla kursing av lærarane til lærebøkene og utgjevaren av dei. Fleire avdelingsleiarar held på med vidareutdanning.

4.3.4 Leiing

Rektors rolle i arbeidet vart ikkje nemnt i intervjuet med lærarane, og dei vart heller ikkje eksplisitt spurt om det.

Rektor sjølv er medveten om det er administrasjon han driv mest med. Og mykje av ansvaret er delegert til avdelingsleiarar.

Rektor seier at det er avdelingsleiarane og fagansvarlege som arbeider innafor sine fag. Han seier ved to høve at han ikkje er oppdatert på det som går føre seg.

Han seier at skulen har prioritert er pedagogisk bruk av IKT og nyleg utarbeidd ein nye plan for IKT. Han meiner skulen er gode på pedagogisk bruk av IKT. På direkte spørsmål om korleis skulen generelt har prioritert er rektor unnvikande i svaret.

Og han seier at leiinga ikkje har gått så mykje inn i, i alle høve ikkje fellestema, og så

mye inn i de enkelte fagene og praksis. (Rektor ved Berget)

4.3.5 Andre forhold

Skulen har eit system med ekstra løn til fagansvarlege. Og dei nytta mellom anna avspassering til dei som jobba med prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

Skulen er organisert i avdelingar og faglag, med avdelingsleiar og fagansvarlege. Dette er ei organisering dei også hadde før Kunnskapsløftet. Lærarane brukar av den bundne tida til arbeidet i faglaga.

4.4 Fjorden - vidaregåande

Framstillinga bygger på intervju med rektor og ei lærargruppe.

4.4.1 Haldning

Utanom dei digitale ferdigheitene har Fjorden gjort lite med dei grunnleggande ferdigheitene. Rektor slår fast at situasjonen er lite endra sidan 2007 då det også hadde skjedd lite med grunnleggande ferdigheiter.

Rektor peikar på haldningar mellom lærarane som grunn for at det har skjedd så lite. Hovudfokuset har vore dei fagspesifikke læremåla. Læringsplakaten vert sett på som støy frå sida. Dette vert stadfesta i lærargruppa der ein meiner at grunnleggande ferdigheiter er *en "banalitet"*, medan ein annan meiner dei alltid har arbeidd med det. Men på yrkesfag ser dei annleis på det. Der er dei grunnleggande ferdigheitene sterkare implementert.

4.4.2 Forankring og eigarskap

Også når det gjeld arbeidet med ein lokal læreplan kjem det kritiske synspunkt frå to av lærarane som er frustrerte over innføringstempo og uklare styringssignal. Lærarane er lite orienterte om rettleiarane om arbeidet med kjenneteikn på måloppnåing i ulike fag, frå utdanningsdirektoratet. Dei meiner å ha høyrte at det er arbeidd med dette i eit fag, kroppsøving. Rektor opplyser at kroppsøving har utarbeidd konkrete kriteriemål for vg1 og vg2.

To av lærarane uttrykkjer sterk frustrasjon både om all den tida som har gått med til læreplanarbeidet og at det vert mest ord. Ein av lærarane er sikker på kva som vert konsekvensen: *det vil ikke forandre praksis alikevel.*

Ein av lærarane på studiespesialisering er heilt klar på at det er lærebøkene som styrer undervisninga. Det saman med eksamensoppgåver.

4.4.3 Læraranes læring

Ingen av lærarane i intervjugruppa har teke etterutdanning eller vidareutdanning, men dei har delteke på kortkurs i ulike emne, men ikkje på kurs om grunnleggjande ferdigheiter.

To av lærarane svarar nei på spørsmål om dei er forplikta til å gjere noko for resten av fagseksjonen når dei har vore på kurs. Men ein seier at dei gjer det likevel " *i allefall jeg som jobber på yrkesfag, der jo er jo litt av vitsen at man kan utveksle ny informasjon.*"

Rektor vedgår at her er dei for dårlege på dette. *Det er ofte problematisk altså , det skjer nok i mange sammenhenger altså uformelt, æææææh, men ikke i gjennom de formelle organene våre ...* (Rektor Fjorden).

4.4.4 Leiing

Rektor meiner det er for lite felles tid. Medan lærarane meiner at systemet har vorte for byråkratisk og stiller spørsmål ved all møteverksemda. I lærargruppa kjem det fram stor frustrasjon over det dei kjenner som stor avstand mellom deira liv i klasseromma og administrasjonen. H: *Vi merker godt forskjellene at vårt liv i klasserommene er ganske fjernt fra livet på kontorene.*

Rektor seier at det skjer mykje bra arbeid i dei såkalla faglege utvala (FAU), men det faglege arbeidet generelt vert hemma av at fagkoordinatorstillingane er kutta ut, og det vanskeleg å finne felles møtetid for dei som har same faget. Det ser rektor som ei timeplanutfordring.

Rektor oppfattar eigar som lite styrande og at skulen har masse fridom og fleksibilitet. Men fylkeskommunen vil sjå resultat. Men det er opp til skulen å legge sine egne utviklingsplanar. Det er innført eit system med dialog mellom eigar og skule med utviklingsplanen som sentrum for dialogen.

4.4.5 Andre forhold

Ved Fjorden skule er det elevvurdering av undervisninga som ein del av kvalitetsvurderinga, innført av eigar, fylkeskommunen. Dette vart innført for over tre år sidan då det var ulike meiningar. Rektor meiner at dette har ein vent seg til og godteke at er slik. Det har også vorte

meir nyansert der elevane også må seie noko om sin eigen innsats, motivasjon og deltaking i undervisninga.

Rektor har sjølv prioritert å arbeide med prosjekt for å auke innsøkinga til studiespesialiseringa som er *"katastrofalt dårlig"* og har eit dårleg rykte. Skulen har sett ned ei marknadsføringsgruppe. Det er synspunkt på at dette er feil å prioritere, men rektor forsvargar denne prioriteringa: *"indirekte så har det sin verdi, for vi får internt satt fokus på hva er vi god på og hva er mindre god på..." "så gjennom det prosjektet får vi opp veldig mye som viser våre, våre forbedringsområder."*

På Fjorden er det avdelingsleiarane som har økonomi og personalansvaret fullt og heilt. Rektors rolle er å gje hjelp og støtte så dei klarer å følgje opp ansvarsområda. Er det personar som ikkje fungerer optimalt er det avdelingsleiar som i utgangspunktet følgjer dette opp.

5 Analyse og drøfting

I analysen og drøftinga brukar eg ein av skulane som utgangspunkt for samanlikninga. Fagerby skil seg ut på dei tema som kom fram i analysen. Fagerby er utifrå materialet skulen med det mest medvetne utviklingsarbeidet. Fagerby har utvikla eigne fagplanar og har ein treårig utviklingsplan. Skulen var alt inne i ein endringsprosess då Kunnskapsløftet kom, og Fagerby ser ut til å ha eit pedagogisk leiarskap som tek eit heilskapleg ansvar.

I det følgjande tek eg føre meg funn etter tema i denne rekkefølgja:

1. Haldning
2. Forankring og eigarskap
3. Læraranes læring
4. Leiing

5.1 Haldning

Kor mottakelege har skulane vore for Kunnskapsløftet og dei verdiar og normer som eksplisitt og implisitt ligg i reforma?

I den tredje undervegsrapporten i FIRE-prosjektet er det slege fast at Kunnskapsløftet som reform generelt sett er godt motteke, at det er eit positivt implementeringsklima for grunnelementa i reforma og store forventningar til at det vil styrke elevanes læring. (Møller

& Ottesen, 2010)

Spørsmålet er også om dei einiskilde delane av reforma, særleg dei som representerer noko nytt er godt motteke. Som det å arbeide med grunnleggande ferdigheiter i alle fag. Det betingar mellom anna eit samarbeid på tvers av fag og er noko anna enn basisdugleikar.

Ved Fagerby skule stiller korkje rektor eller lærarar spørsmål ved Kunnskapsløftet eller delar av reforma. Skulen var inne i ein endringsprosess då Kunnskapsløftet kom. Både rektor og lærarar fann godt samsvar mellom det dei alt gjorde, og Kunnskapsløftet.

R: Eg synes jo det at kunnskapsløftet har vært kjempegreit for meg, for skolen, og jeg synes det at vi har forandret oss veldig mye den stunden vi har jobbet. (Rektor Fagerby)

L3: Skoleutvikling på vår skole ville nok skjedd uansett, men Kunnskapsløftet ga rektor en veldig grei måte å komme dit han ville på, tror jeg. (Lærer Fagerby)

Det er mest i det skulen er i gang med og gjer som viser kor mottakeleg skulen har vore for Kunnskapsløftet. Ved Fagerby ser det ut til å vere ei uuttalt haldning om at dette gjer vi, eller må vi gjere. Og at det stemmer med det dei sjølve meiner. Skulen arbeider medvete med til dømes alle dei grunnleggande ferdigheitene i motsetnad til dei andre skulane der det er konsentrert om digitale ferdigheiter og delvis lesing. Ved Fagerby ligg dei grunnleggande ferdigheitene inne i dei lokale fagplanane og dei arbeider med det i praksis: *Hver uke setter jeg av 20-25 minutter til lesing i naturfag. (Lærer Fagerby)*

Ein lærar meiner det har medverka til auka medvet: *Det er ikke bare mitt ansvar som norsklærer lenger. Alle har et mer bevisst forhold til grunnleggende ferdigheter, ikke bare det og det faget. (Lærer Fagerby)*

Ved den andre ungdomsskulen, Eikemo uttalar dei at reforma er "veldig ok" og rektor vil ikkje uttale seg om "regimet", men "forholder" seg til reforma. Også Eikemo har dei grunnleggande ferdigheitene lagt inn i fagplanane som er utarbeidde på kommunalt nivå og ikkje på skulen. Medan Fagerby legg vekt på fleire av elementa i reforma, har Eikemo konsentrert seg om vurdering og har sterkt fokus på resultatmål.

I: Du vender stadig tilbake på måltall. Da tenker jeg at du opplever det som en veldig støtte for framdriften i utviklingsarbeidet (Intervjuar Fagerby)

R: Ja, jeg gjør det. Det er jo regimet nå. Jeg har ikke lyst til å diskutere regimet, jeg. Jeg forholder meg til det, og så ser jeg jo at det er ikke bare resultater som teller i det daglige, det er hvordan de håndterer foreldrene og elevene og får alle med. Men det er en tid med resultatmåling. (Rektor Fagerby)

Men i forhold til ein sentral del av læreplanen, grunnleggande ferdigheiter, ser ikkje Eikemo ut til å ha ei medveten haldning.

I: du bruker det ikke...? Nei, nei. Bruker du, har dere for eksempel eh... et sånn eh... sammensatte tekster, jobber dere med video og lyd og sånne type ting? (Intervjuar Eikemo)

L: Ja, det er vi inne å titter på å sånn. (Lærer Eikemo)

I: Nei, nei... hva med regning som grunnleggende ferdighet i dine fag da?

L: Ja, he-he, nei, he-he, der eh... der, ja – vi regner ikke så mye...

Ved den eine vidaregåande skulen, Fjorden vert det eksplitt uttrykt eit negativt syn på grunnleggande ferdigheiter. Ein av lærarane seier det direkte:

H: Jeg for min del synes jo det er, på studiespesialiserende, så er snakk om de grunnleggende ferdighetene en banalitet, det er klart at de må kunne skrive, det er klart de må kunne bruke en pc, husker ikke hva det siste er, et eller annet, altså – det er ting som er så åpenbart som har vært nissen på lasset så lenge jeg har tråkket rundt og du har tråkket rundt... (Lærer Fjorden)

Haldningane som vert uttrykt i intervju med lærarane vert underbygd av det rektor seier:

...jeg tror veldig mange leser rett forbi og går inn for de fagspesifikke læremålene og har sitt hovedfokus der, akkurat som når jeg trekker fram læringsplakaten. Det er noe støy fra siden, hva er det nå han holder på med, sant??? (Rektor Fjorden)

Men det kjem fram nyansar. Noko som tyder på ein delt, fragmentert kultur ved skulen:

K: På yrkesfag så har vi implementert grunnleggende ferdigheter i f.eks. språk mye mer, fordi vi krever at de skal kunne dokumentere alt arbeidet skriftlig og vurdere egen læring skriftlig, vi er mye mer nøye på at de bruker riktige faguttrykk og at språket blir korrekt sånn at de skal kunne mestre det når de kommer ut mot kunder og... Så der har vi mye større fokus på det enn før. (Lærer Fjorden)

I intervju med rektor og lærarar ved Fjorden kjem det fram lite om korleis skulen arbeider med andre område av reforma, til dømes vurderingspraksis.

Ved Berget vert det ikkje gjeve uttrykk for negative haldningar til grunnleggande ferdigheiter, men det kjem kritikk av einskilde fagplanar som ein lærar meiner har vorte dårlegare enn dei som var før. Elles forhold skulen seg til reforma: L2: ..., så det har man jo

forholdt seg til, vi har jo på en måte fått de styringsdokumentene som ligger der. -- (Lærer Berget)

Både rektor og lærarar uttalar seg lite om Kunnskapsløftet som reform, men ynskjer meir sentral, nasjonal styring.

5.1.1 Oppsummering

Skulane er i ord mottakelege for det som ligg i reforma. Men i handling viser skulane eit større skilje. Dei to ungdomsskulane er meir aktive i si oppfølging og implementering. Det kan tyde på at dei verdiar og normer som ligg i Kunnskapsløftet stemmer betre med slik ungdomsskulane tenkjer og arbeider. Utsiktene til utvikling og forbetring ser difor ut til å vere dårlegare ved dei to vidaregåande skulane enn ved dei to ungdomsskulane.

Ved berre ein av skulane vert det uttrykt direkte motstand mot delar av Kunnskapsløftet. Saman med at det er ein delt, fragmentert kultur ved skulen, kan det indikere at forbetningsarbeidet kan bli vanskeleg ta lang tid.

Medan ein ungdomsskule (Fagerby) jobbar med reforma som heilskap, har den andre ungdomsskulen (Eikemo) valt å leggje vekt på to av dei sentrale elementa, vurdering og resultat og seier lite om andre delar av reforma. Og den siste skulen, Berg, forhold seg nøytral til reforma.

5.2 Forankring og eigarskap

Korleis har skulane arbeidd med læreplanen og kompetansemåla i dei ulike fagplanane?

Med tilvising til Bakhtins dialogisme meiner Olga Dyshte(1997) at skulane må gjere læreplanane til sine egne, læreplanane må bli det "indre overtydande ordet" som dei skal arbeide etter. Eit av systema i organisasjonsstrukturen til Blossing (2008) er målhandteringssystemet. Korleis arbeider skulane med å sette mål for arbeidet. Eit av trekka ved profesjonelle fellesskap er at dei er samde om kva som er måla for elevanes læring.

Fagerby er den einaste av skulane som har utarbeidd egne lokale fagplanar. Skulen starta arbeidet før Kunnskapsløftet. Skulen nytta planane som grunnlag for å velje læreverk. Rektor meiner skulen gjorde noko lurt då dei tok til med fagplanane og sa nei til forlaga.

R: ... hold dere vekk, nå skal vi lage planer så går vi ut etter at vi har laget planene og ser hvilke lærebøker som passer best til planene våre, det har vi gjort, også har vi gjort noen sånn tilpassninger etter det, for at det skal passe helt. (Rektor Fagerby)

Skulen har såleis tolka den sentrale læreplanen gjennom arbeid ved skulen, og har såleis ikkje lagt lærebokforfattarane sine tolkingar til grunn, slik det ser ut til at dei andre skulane har gjort. Dette tyder på at Fagerby har gjort fagdelen av læreplanen til "det indre overtydande ordet." Dei har også med det truleg fått eit større medvet om kor dei ytre grensene (Berg, 1999) for verksemda går. Skulen har sjølv vore med på å definere desse grensene og kan nytte frirommet. Arbeidet med lokale fagplanar har også lagt grunnlaget for endringsarbeid elles.

L3: Det jeg kan si er at vi har lagt inn i de ulike læreplanene et større trykk på grunnleggende ferdigheter. Det er nevnt spesifikt at vi skal lese i naturfag, vi skal regne i samfunnsfag. (Lærer Fagerby)

R: ... fordi at vi jobbet veldig intenst et år med fagplaner og synes vi var kjempegode, og så sa vi det at nå skal vi legge inn vurderingsbiten (Rektor Fagerby)

Arbeidet med fagplanane ved Fagerby står i kontrast til Berget der læreboka ser ut til å vere det heilt sentrale for undervisninga. Lærarane ved Berget erkjenner at læreboka er avgjerande for korleis undervisninga er lagt opp, i tillegg til eksamen.

I: ..., så eksamen er noe som også tvinger fram andre undervisningsmetoder

L1: Ja

L2: Ja, det er klart eksamen er også styrende utifra hvordan man..... kjører undervisningen i hvertfall, hva vinkling man har på det (Intervjuar og lærarar Berget)

Men også ved Berget vert det referert til drøftingar om kompetansemåla, men skulen nemner ingen lokal læreplan der den sentrale planen er fortolka.

Ved den andre vidaregåande skulen, Fjorden vert det endå klarare uttrykt kva som styrer undervisninga:

H: Det er lærebøkene som styrer, i stor grad, eksamen styrer i veldig stor grad, det er klart at vi leser både lærebøker og bruker eksamensoppgaver, så da bli jo (tidsregningen) justert ut av det da - i stor grad. Like mye som læreplanen. For i læreplanen, spesielt i språkfagene, er det mye bla bla. Det er mye mer bla bla nå en tidligere synes jeg. (Lærer Fjorden)

Arbeidet med læreplanen har lite fokus i intervjuet ved Eikemo. Lærarane har vore med å arbeide ut kommunale fagplanar og vore engasjert i arbeidet med emneplanar. Og uttalar frå lærarar kan tyde på at dei ikkje er så bunde til læreboka som dei to vidaregåande skulane ser ut til å vere:

L: Da er det, da går jeg oftere, jeg går oftere bort fra læreboka som kilde for eksempel, enn jeg, enn jeg, eh gjorde tidligere. Og at temaene og emnene er mer i fokus, enn, enn liksom kapitler og ja.

L: Men, jeg syns emnene står mer i fokus, og ikke nødvendigvis læreverket.
(Lærer Eikemo)

Kor mykje plan er det elles i arbeidet ved skulane? Har skulane det verktøyet ein plan kan vere for å vere framoverretta (Berg, 1999)? Har skulane eit program som er berekraftig over ei viss tid (Newman et al., 2000)? Ein plan tyder på at skulen tenkjer framover, eit av trekka ved korpsånda ved ein skule med god aktørberedskap. Korleis planane har vorte til er også avgjerande? Kva for prosessar ligg bak planane? Eit av trekka ved profesjonelle fellesskap er at medarbeidarane har innverknad på skulen sine aktivitetar og politikk. (Newman et al., 2000). Og som med dei lokale fagplanane handlar også andre planar om å bli einige om måla for arbeidet og forankre arbeidet i organisasjonen. Planarbeid er på ulike måtar målhandteringssystemet. (Blossing, 2008)

Berre ein av skulane (Fagerby) opplyser om ein handlings- og utviklingsplan. Skulen har ein tre-årig plan. Dei andre skulane kan ha ein slik plan, men han står eventuelt ikkje så sentralt i arbeidet at han vert nemnt.

Rektor ved Fagerby seier: R: ... *vi har operert med sånne treårige utviklingsplaner på skolen, og det har vi gjort i en del år for vi synes det har vært greit å jobbe litt over tid,...*

Skulen tenkjer altså framover og er seg medvetne om at utviklingsarbeid tek tid. Og skulen evnar også å vere fleksibel slik at planen ikkje er ei tvangstrøye. L4: *Vi fikk også et spark i baken i fjor. Da skåret, det kullet som nå er 9. trinn det ekstremt dårlig ved nasjonale prøver. Det er snakk om 46 prosent i kritisk sone* (Lærer Fagerby)

Lesing vart etter det eit prioritert område saman med IKT og realfag. Lærarane ynskjer at fleire forhold vert planfesta slik at det ikkje vert opp til kvart trinn kva som skal skje.

Læraren seier dette i samband med eit ynskje om å arbeide meir på tvers og kople fleire fag saman i ein heilskap, eller jobbe breiare og å satse sterkare på lesing som grunnleggande ferdigheit. L3: *Ja, det er jeg overbevist om. Nå ville det, og det ville blitt gjennomført hvis det sto på planen* (Lærer Fagerby)

Korleis er det med planar ved dei andre skulane? Ein av dei vidaregåande skulane er i gang med å lage ein utviklingsplan (Fjorden). Berget har ein IKT-plan, og Eikemo viser til fleire kommunale planar. Det kjem fram at rektor har utarbeidd fleire av dei.

Rektor ved Fjorden gjev klart uttrykk for at ein utviklingsplan vil vere eit sentralt verkemiddel: *R:...men planen er nå , vi holder på med å skal ha en ny utviklingsplan gjeldende fra 1.aug. Våre forbedringer ligger i vår utviklingsplan* (Rektor Fjorden)

Plan for arbeidet er teikn på systematisk og framoverretta arbeid, og ikkje ei her- og no-orientering. Prosess handlar om samarbeidsdimensjonen i den utvida profesjonaliteten og korpsånda (Berg, 1999), og om det systemiske arbeidet. Då er ein oppteken av å "etablere dialog og samband på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklande prosessar." (Roald ,2011, s 15).

Kven har medverka i planarbeidet ved skulane? Korleis har lærarane og eventuelt andre tilsette vore med? Har foreldra og elevane ei rolle? Eit av trekka som er avgjerande for skulens kapasitet etter Newman et al. (2000) er at dei tilsette har høve til å vere med å påverke og influere på skulens aktivitetar og politikk. Det kan dei vere med på gjennom mellom anna arbeidet med utforming av planane for skulen. Korleis prosessen har vore kjem klarast fram i intervjuet med lærarane ved Fagerby skole:

L3: For at den måten vi har gjort det på her, med at alle har fått være med helt fra starten og vært trukket inn i arbeidet. Det med at folk har fått prøve ut ting og kanskje komme og si at det der kan vi ikke ha på den måten. Altså den prosessen vi har hatt her på skolen, tror jeg ikke har vært gjengs for alle skoler. (Lærer Fagerby)

Ved den andre ungdomsskulen, Eikemo har rektor utarbeidd fleire av dei kommunale planane som gjeld. Det vert ikkje opplyst noko om korleis lærarane eller andre har vore involverte i planarbeidet.

Både manglande planar og lite involvering av tilsette i arbeidet med planane kan tyde på lite systematisk arbeid og også mangel på systemisk arbeid, altså manglande møteplassar og manglande dialog om skulens aktivitetar og politikk.

Ein del av prosessen er også korleis elevane er involverte, foreldras rolle og ikkje minst eigars rolle. Foreldras rolle og eigars medverknad fortel både om skulens handlingsrom og om eigar er støttande til prosessane og aukar evne/kapasitet til forbetring eller at eigars medverknad er direkte styrande og bind skulen, og kan medverke til å minke den sjølfornyande evna.

Fagerby ser ut til å ha fått styre seg sjølv og har nytta det frirommet/handlingsrommet som Kunnskapsløftet gav dei. Skulen meiner det har vore naudsynt for å kome dit dei er i dag. Skulen er klar på at dei måtte finne vegen sjølv, og ikkje berre overta det andre har gjort. Men

skulen stiller samstundes spørsmål om det er ressursløsning at alle må finne sin eigen veg.

Den andre ungdomsskulen, Eikemo har ein aktiv eigar, med fleire kommunale planar og etterspørjing av resultat på nasjonale prøver og eksamen. Eigaren har vore klart styrande og vore med å fastsette dei ytre grensene for verksemda og såleis avgrensa frirommet. (Berg, 1999).

Materialet kan tyde på at vidaregåande skule har ein mindre aktiv eigar. Ein av skulane seier klart at eigar ikkje har vore styrande, og at dei har opplevd masse fridom. Men mykje tyder på at fridomen ikkje er nytta. Eigar byrjar å vise seg meir fram, både i å etterspørje resultat og med å gå i dialog om oppfølging av utviklingsplanen.

Ein av dei vidaregåande skulane (Berget) meiner at dei har fått lite hjelp og støtte frå eigar (fylkeskommunen). Manglande oppfølging har gjort at dei har teke tak sjølve.

Berre ein av skulane fortel om foreldra si rolle. Den er derimot aktiv. Ved Eikemo skule tek foreldra direkte kontakt, både om lærarar som ikkje fungerer, og om korleis det går med vurderingsarbeidet. Foreldre prøver også å blande seg i kva datautstyr skulen skal kjøpe inn. Ved dei vidaregåande skulane spelar tradisjonelt foreldra ei mindre tydeleg rolle. Difor er truleg heller ikkje det framme i intervjuet frå dei to skulane.

Eikemo sitt fokus på resultat har truleg samband med at både eigar og foreldre stiller krav om resultat på kort sikt. Foreldre og eigar er med på å avgrense skulen sitt frirom. (Berg, 1999).

Elevane ser ut til å ha ei perifer rolle ved alle skulane. Berre ved Fjorden har dei ei rolle gjennom opplegget for lærarvurdering.

5.2.1 Oppsummering

Ved dei to vidaregåande skulane ser det ikkje ut til å ha vore nokon aktiv lokal prosess med fortolking av læreplanen. Tolkingsarbeidet er gjort gjennom val av læreverk og i eventuelle drøftingar i etterkant, og i det daglege. Det er ein annan prosess enn det Fagerby har gjort med å lage egne fagplanar fyrst, og så velje læreverk. Med det kan alle lærarar jobbe seg inn i kva som er måla og verte einige om at det er det dei skal arbeide fram mot. Med val av læreverk fyrst er det fare for at det vert ei meir passiv tilnærming. Lærarane har ikkje ei sams tolking og har ikkje gjort måla til noko felles. Lærarane eig ikkje måla saman. Med det vil også arbeidet med andre element verte annleis og truleg vanskelegare. Lærarane manglar eit felles utgangspunkt for vurderingspraksis der kriterium og kjenneteikn på måloppnåing er

grunnlaget. I arbeidet med lokal læreplan ligg det også ei forplikting. Ein lokalt utvikla læreplan er eit sams grunnlag for fornyingsarbeidet.

Også her er det eit skilje mellom særleg ein ungdomsskule og dei to vidaregåande skulane med den andre ungdomsskulen som noko i mellom. Ved Eikemo har dei kommunale fagplanar som dei har vore med på å utvikle. Med det har dei ikkje det same eigarforholdet til planane som Fagerby.

Fagerby skule står fram som både framoverretta og prega av eit systemisk og langsiktig arbeid. Dei andre skulane ser ut til å vere meir her-og-no-orientert og med færre møteplassar for dialog og samarbeid.

5.3 Læraranes læring

Eit utviklingsarbeid er læringsarbeid. Det må vere lagt til rette for prosessar der lærarane lærer, og det må etablerast læringsforhold. (Wadel, 1997). Ved dei undersøkte skulane er det lagt til rette for både prosessar og forhold der lærarane kan lære. Etter- og vidareutdanning, frå ein-dagars kurs til lengre utdanningar er ein arena. Det skjer læring i team eller andre grupper og gjennom eigne særskilte prosjekt. Læring skjer også i eit samarbeid om undervisning. Og i ulike typer av nettverk med lærarar frå andre skular.

5.3.1 Etter- og vidareutdanning

Kompetanseheving gjennom sterkare satsing på etter- og vidareutdanning av lærarar er ein viktig del av Kunnskapsløftet. Læraranes individuelle kompetanse er viktig for skulens totale kapasitet. (Newman et al., 2000). Korleis skjer dette ved dei undersøkte skulane?

Her skil ikkje Fagerby seg særskilt ut frå dei andre skulane. Lærarane får delta på dei kursa dei ynskjer og mange har teke vidareutdanning i fag. På området vurdering har skulen satsa på kompetanse for alle lærarane, med fyrst med å kurse nokre som har ansvaret for opplæring av dei andre. Altså eit målretta opplegg retta inn mot ei endring av praksis der alle er med.

Berre ein av skulane nemner ein plan for kompetanseutvikling. Planen er for heile kommunen og styrer kva som vert prioritert og kven som får ta utdanning. Det er mest i fag og IKT at lærarane har teke vidareutdanning, og til dømes ikkje i vurdering eller grunnleggande ferdigheiter.

Berget har kopla kursing av lærarane til lærebøkene og utgjevarane av dei.

Avdelingsleiarar held på med leiarutdanning.

Ingen av lærarane i intervjugruppa ved Fjorden har teke etterutdanning eller vidareutdanning. Men dei har delteke på kortkurs i ulike emne, men ikkje på kurs om grunnleggande ferdigheiter. Ved Fjorden er det eit hinder for kursing at dei ikkje får vikar.

Læring gjennom etter- og vidareutdanning er i hovudsak knytt til einskildlærarar ved alle skulane. Den individuelle kompetansen vert styrka. Utifrå sosiokulturell, sosial og situert læringsteori kan det stillast spørsmål ved om dette medverkar til utvikling og praksisendring. Både Illeris (2000) og Wenger (1998) legg vekt på samspelet med andre som del av læringa. Og då læring som ei varig kapasitetsendring. (Illeris, 2000).

Eit av spørsmål til lærargruppene var då også om skulen hadde eit system for deling etter at lærarar hadde vore på kurs?

Ved Fagerby meiner dei skjer det deling på "*litt større ting*", men det er ikkje rutinar og system for det. Heller ikkje ved Eikemo er det eit system eller ei forplikting til deling etter kurs eller liknande. *L: Ja, det var egentlig det. Eh, spurte vel om det var allright, og det var det.* (Lærer Eikemo)

To av lærarane ved Fjorden svarar nei på spørsmål om dei er forplikta til å gjere noko for resten av fagseksjonen når dei har vore på kurs. Men ein seier at dei gjer det likevel: *i allefall jeg som jobber på yrkesfag, det er jo litt av vitsen at man kan utveksle ny informasjon.* (Lærer Fjorden)

Rektor vedgår at her er dei for dårlege. *R: Det er ofte problematisk altså , det skjer nok i mange sammenhenger altså uformelt, men ikke i gjennom de formelle organene våre ...* (Rektor Fjorden)

Ved Berget vert det korkje frå rektor eller lærarane sagt noko klart om deling.

5.3.2 Læring i kvardagen

Kva med læring i kvardagen på skulen? Kva for læringsprosessar er det lagt til rette for? Kva skjer i team, arbeidslag, fagavdelingar og fellesmøte?

Ved Fagerby er teama for kvart årsteg sentrale læringsarenaer. Teama vert leia av det som skal skifte namn til avdelingsleiarar som har litt undervisning, men mest administrasjons- og leiaransvar. Lærarane meiner det skjer ei deling av kunnskap og erfaring, særleg på teama. Men at det ikkje er organisert og systematisk nok. Lærarane ynskjer meir deling.

Skulen nyttar også fellesmøte for alle til å diskutere metodar og strategiar. Innhaldet i

møta har endra seg dei siste åra. For ti år sidan gjekk det ein time med til å formidle beskjedar. No går 95 prosent av informasjonen elektronisk. Det har frigjort tid. Lærarane ynskjer meir tid til arbeid i fagsesjonane. Rektor fortel om mykje diskusjon og at arbeidet har vore ein "utrolig læringsprosess." R: *Veldig intenst, veldig omfattende og det har engasjert lærerne veldig, og det har vært veldig mange spennstige diskusjoner i personalet.* (Rektor Fagerby)

Også den andre ungdomsskulen, Eikemo er delt opp i team og fagseksjonar. I intervjuet med rektor er bruken av teama særleg nemnt i samband med eit prosjekt om endring av vurderingspraksis. R: *Så de fikk altså en time og 45 minutter hver eneste tirsdag, fra rektors tid, til å lage kriterier... Og da har man samarbeida på team, og noe samarbeid på sånn fagseksjoner.* (Rektor Eikemo)

Også rektoren ved Eikemo fortel om engasjerte medarbeidarar, men mindre om dei spennstige diskusjonane. To utsegner frå ungdomsskulelæraren kan tyde på at lærarane ikkje er så mykje med i diskusjonane:

L: Vi må bare enige med de som bestemmer her om åssen det skal se ut.

L: Men de messer på oss om fagplaner og emneplaner (Lærer Eikemo)

Skulen har lagt om møteverksemda. R: *Alle meningsløse møte er borte. Eller alle, hva skal vi si, alle møter som kan bli borte, er borte.* (Rektor Eikemo) Eit informasjonsmøte med heile personalet har kome inn att. R: *Så det går også et sånt ønske om helhet.* (Rektor Eikemo). Dette kan tyde på at fellesmøta ikkje vert medvete brukt til erfaringsutveksling og kunnskapsutvikling.

Dei to vidaregåande skulane er organisert med fagavdelingar og ikkje team knytt til årssteg. På vidaregåande har også fagavdelingane ansvar for personal og økonomi. Det er sett av lite tid til fellesmøte for alle. Skulane er ikkje strukturerte og organiserte slik at det er mogleg. Skulane har ikkje som ungdomsskulane endra strukturen etter Kunnskapsløftet. Det meste skjer i faglag eller i fagavdelingar.

Berget har prioritert arbeidet innan fag og ikkje det tverrfaglege, kan det sjå ut til. L3: *Tror nok det er litt tilbake på det tverrfaglige der. Vi har brukt tid på å bygge opp det vi kaller sånne faglag.* (Lærer Berget)

Det er likevel døme på samarbeid på tvers av fag. L2: *For det første så prøver vi å samarbeide litt på tvers, at man kan levere samme oppgaven i hvert fall i en liten grad.* (Lærer Berget) Men det er ikkje noko gjennomgåande for skulen og er avhengig av lærarane:

L2 :Det er veldig avhengig av lærerne på en måte. Viss man har, tror jeg en klasse som med lærere som samarbeider godt så tror jeg det kan være, men det er ikke noe automatikk i det.(Lærer Berget)

Faglaga vert også sett på som viktige i å bygge kompetanse: *Så har vi jo, det med faglagene så er det jo mye, mye utveksling av både metoder og ting. Det skjer på skolen.(Lærer Berget)*

Rektor ved Fjorden seier at det skjer mykje bra arbeid i dei såkalla faglege utvala (FAU), men det faglege arbeidet generelt vert hemma av at fagkoordinatorstillingane er kutta ut, og det er vanskeleg å finne felles møtetid for dei som har same faget. Det ser rektor som ei timeplanutfordring. I intervjuet ved Fjorden kjem det ikkje fram noko om samarbeid på tvers av fag i undervisninga.

Rektor ved skulen meiner det er for lite felles tid. Medan lærarane meiner at systemet har vorte for byråkratisk og stiller spørsmål ved all møteverksemda. I lærargruppa kjem det fram stor frustrasjon over det dei kjenner som stor avstand mellom deira liv i klasseromma og administrasjonen. Lærarane meiner det vert pøst på med oppgåver, og at det skjer ei byråkratisering med møte i alle moglege samanhengar. Ingen av lærarane trur det er mogleg å gjere alt som vert "*pønska ut*".

S: Det er sikkert godt ment, sant... men de ser liksom ikke mulighetene for å gjennomføre alt dette...

K: Du må sile, du må sortere viktig, ikke viktig, viktig, ikke viktig hele tida...og som kontaktlærer så får du bare fler og fler oppgaver fordi at kontaktlærere har jo en ressurs, på en time i uka, og den ressursen har du brukt opp før du kommer til høstferien! (Lærarar Fjorden)

Rektor er like klar på at det er naudsynt med felles tid:

R: I utgangspunkt så har det vært den skolen vært veldig fragmentert bestående av 5 avdelinger som er nokså lukket for seg.. vi har vagt å prøve å trekke dette sammen. Skal vi være en skole i samspill må vi pindø møte hverandre.

R: Da må vi kjenne til hverandre så må vi klare å spille på lag innad på skolen og vi har trukket inn veldig mye avdelingsledernes tid til sin avdeling til felles virksomhet på skolen.(Rektor Fjorden)

5.3.3 Læring i nettverk og prosjekt

Læring gjennom deltaking i nettverk er læringsforhold (Wadel, 1997) og ein spreingsarena (Blossing 2008) der lærarar kan utveksle erfaringar og lære. Er lærarane ved skulane i materialet med i nettverk.

Fagerby har vore med i nettverk med andre ungdomsskular i kommunen på vurdering.

Skulen er med i nettverk med andre ungdomsskular på vurdering i eit særskilt prosjekt. Elles er nettverka meir private.

R: Den grad vi har erfaringsdeling så er det private nettverk, dette private nettverket vårt i bydelen, og så er det da de nettverkene som vi skaper oss, også vi har hatt dette prosjektet med de to andre ungdomsskolene som eg sier og det er jo det vi holder på med da. (Rektor Fagerby)

Ved Berget vart erfaringane i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* spreidd til andre fagavdelingar på skulen gjennom fellesmøte og i nettverk med andre skular i regionen, mellom anna via ei læringsplattform. Nettverka vart mellom anna nytta til å fortolke læreplanen. Omfanget av nettverksarbeidet karakteriserer ein av lærarane på denne måten: L1: *Vi samarbeider ikke mye, men vi snakkes.* (Lærer Berget)

Fjorden og Eikemo seier ikkje noko særskilt om nettverk.

Å arbeide med område som prosjekt, definert som tidsavgrensa arbeid med særskilte tema eller område, er også å få i gang lærings- og endringsprosessar. Skulane i datamaterialet har hatt eigne prosjekt, meldt seg på prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet og delteke i kommunale prosjekt.

Fagerby nyttar prosjektarbeid som metode for å få til endring, mellom anna for auka bruk av biblioteket og bruk av digital læringsplattform.

For Eikemo har eit prosjekt om vurderingspraksis vore ein viktig læringsarena det siste år. Lærarane har fått avsett tid til å arbeide med vurdering, og skulen har nytta eksternt kompetansemiljø til arbeidet. R: *Så de fikk altså en time og 45 minutter hver eneste tirsdag, fra rektors tid, til å lage kriterier... Og da har man samarbeida på team, og noe samarbeid på sann fagseksjoner."* (Rektor Eikemo)

Vurdering har vore tema på mange felles samlingar og lærarane har hatt felles opplæring og rettleiing. Planen var å trekke elevane med i vurderingsarbeidet, men der konstaterer rektor at dei der ikkje har kome så langt som han ynskjer.

Rektor fortel at dei har hatt kjempespennande diskusjonar, og at dei har brukt mykje tid på det han meiner er viktige spørsmål: R: *Vi starta for et år siden, med det vurderingsprosjektet. Og la grunnsteinene. Hva er egentlig vurdering? Hva er hensikten med det? ... og de steinene la vi sakte og sikkert, med noen foredragsserier,....* (Rektor Eikemo)

På direkte spørsmål om vurdering no har vorte meir ei samarbeidsoppgåve enn ei individuell oppgåve for den einskilde læraren, svarar rektor: *Nei, men det må bli det.*

I arbeidet med vurdering er det lagt mest vekt på arbeidet på kvart steg (trinn) der alle faglærarane frå ulike fag har samarbeida om emneplanar. Det meiner han var eit lurt val. R: *At kriteriene er knytta opp mot hovedemner.* (Rektor Eikemo)

Også Berget har delteke i prosjekt om elevvurdering. Skulen har delteke i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* i regi av Utdanningsdirektoratet frå 2007 til 2009. Det var lærarar i matematikk og norsk som var dei aktive i prosjektet der det vart arbeidd med å utvikle kjenneteikn på måloppnåing.

Lærarane meiner at det her har skjedd endringar. Ein norsklærar seier:

L1: Ja, de får presentert de der kriteriene stadig vekk nå da, når de har ei eller anna innlevering. Og, og det har vel kanskje også blitt sånn del bedre samkjøring mellom lærerne på at man kommenterer, altså i tilbakemeldinger får de kommentarer i forhold til de kriteriene.

I: Ja, akkurat.

L1: Ja, i alle fall så har det her hjulpet oss lærere lite grann å være litt bedre samkjørt. (Intervjuar og lærar Berget)

Lærarane spør seg om det har vorte betre eksamensresultat. På Skoleporten har ein av dei intervjuarar lærarane funne at Berget har mange seksarar i norsk, medan dei på ein annan vidaregåande skule ikkje har nokon.

Ved Fjorden skule er det ikkje prosjekt som involverer alle, men som rektor meiner kan virke inn på undervisninga. Rektor har sjølv prioritert å arbeide med prosjektet for å auke innsøkinga til studiespesialiseringa som er "*katastrofalt dårlig*" og har eit dårleg rykte. Skulen har sett ned ei marknadsføringsgruppe. Det er synspunkt på at dette er feil å prioritere, men rektor forsvarar prioriteringa: *indirekte så har det sin verdi, for vi får internt satt fokus på hva er vi god på og hva er mindre god på...* "*så gjennom det prosjektet får vi opp veldig mye som viser våre, våre forbedringsområder.*" (Rektor Fjorden)

Nettverksarbeid eller samarbeid med lærarar frå andre skular vert sett på som viktig for utvikling og læring. Ved skulane i materialet er det nettverk, men det ser ikkje ut til at det vert medvete brukt. Det er meir tilfeldig. Dette trass i at arbeid i nettverk vert sett på som svært viktig for endring og utvikling. Blossing (2008) peikar på spreiding som ein av fasane i eit forbetningsarbeid.

5.3.4 Oppsummering

Etter- og vidareutdanning ved skulane verkar tilfeldig og er knytt til einskildlærarar som tilfeldig og truleg i liten grad deler kunnskapane med andre i kollegiet. Etter- og

vidareutdanninga gjev mykje individuell kunnskap som ikkje vert nytta kollektivt. Difor kan det stillast spørsmål ved om denne forma for etter-og vidareutdanning medverkar til endring i praksis, og ei forbetring. På dette temaet skil ikkje Fagerby seg ut.

For dei to ungdomsskulane er det teama som er læringsarenaen i det daglege. Medan det ved dei vidaregåande skulane er faglaga eller fagavdelingane. I båe tilfelle skjer det truleg erfaringsutveksling og læring. For ungdomsskulane ligg det til rette for samarbeid på tvers av fag og elevgrupper, medan det på dei vidaregåande ikkje ligg til rette for det. Dette kan ha noko å seie for arbeidet med grunnleggjande ferdigheiter, som føreset eit samarbeid på tvers av fag. Ved Berget seier dei at dei ikkje har eit slikt samarbeid, medan dei ved Fjorden ikkje har sagt noko særskilt om det.

Ved ungdomsskulane er det betre lagt til rette for felles tid, medan det på den eine vidaregåande er konflikt om dette. Rektor vil ha meir felles tid for alle, medan nokre lærarar vil ha mindre.

Fagerby skil seg ut både i organisering og innhald. Teama ser ut til å vere læringsarenaene eller læringsforholda der dei mange stemmene slepper til. Skulen har også ei fleksibel organisering og tilpassar strukturen til oppgåver og mål. Etter å ha fått teamarbeidet på plass vil dei legge meir vekt på fagarbeidet. Skulen er fleksibel og ikkje rigid (Berg, 1999). Dette i motsetnad til Fjorden der delar av kulturen er lite innstilt på endringar.

Nettverksarbeid eller samarbeid med lærarar frå andre skular vert sett på som viktig for utvikling og læring. Ved skulane i materialet er det nettverk, men det ser ikkje ut til at det vert medvete brukt. Det er meir tilfeldig.

Prosjekt er nytta med førebels gode resultat ved to av skulane, men spørsmålet er om kva som skjer når prosjektperioden er over. Fagerby nyttar prosjekt som metode for å få til endring og forbetring.

5.4 Leing

Kva viser intervjuet både med rektorane sjølv og lærargruppa om funksjonen og rolla til rektor? Kva viser materialet om leing ved skulen? Legg rektorane ved skulane til rette for læringsforhold og læringsprosessar? Er rektorane leiarar av dei dialogiske prosessane ved skulane. I kor stor grad er rektorane pedagogiske leiarar? Tek rektorane ansvaret for heile verksemda ved skulen, altså både for resultat og prosess?

Rektor ved Fagerby er godt orientert om det som skjer. Han er engasjert og beskriv si

eiga rolle slik:

R: ... *det som etter hvert er blitt min situasjon er jo det at, til å begynne med var det jo eg som sparket i gang veldig mye, nå henger eg og dingler bak i en tråd av og til, så lenge som det er positivt det som foregår så synes jo jeg det er kjempefint.* (Rektor Fagerby)

Lærarane meiner rektor prioriterer og har hatt ein plan for arbeidet.

L3: *Nei, det er vel vår rektor... han har en sånn filosofi at han siler all toskeskapen som kommer. Altså det skal vi ikke høre på ()*

L3: *Nei der er vår rektor her ved skolen som har hatt en langsiktig plan. Han har klart å realisere den. Ved å la folk få beholde en del metodisk friheten sin, og al andres erfaring på en måte smitte over på de som har vært motstandere.*

Og rektor sjølv seier kva han likar: *liker veldig å styre på og finne ut og prøve.* Rektor brukar leiargruppa og teamleiarane i arbeidet: R:..., *men det er de som er mine armer ute i klassene, det er nå fullt akspetert på skolen.*

Ved Eikemo skule ser læraren leiinga lite i klasserommet, ein gong på sju år. Både lærar og rektor sjølv seier at rektor er mykje borte. Rektor meiner at hans jobb ikkje er å vere i klasserommet. Hans oppgåve er meir overordna ting. Likevel er rektor godt orientert om kva som skjer ute. Det er han fordi han har open dør og både lærarar, elevar og foreldre tek kontakt. Læraren seier dei får tilbakemelding på jobben sin gjennom medarbeidarsamtalar, og elles *synes jeg vi har en ledelse som er veldig, de er ikke tilstede i undervisninga, men de er veldig tilstede alikevel.* (Lærar Eikemo)

Rektor har vore direkte med i vurderingsarbeidet. R: *Og vi har gjort noen stunt på det, hvor norsklærerne, to har retta samme tentamen, og så sender de det ned her til meg og inspektørene. For å se hvor stort skjønn det er mellom oss. ...* (Rektor Eikemo)

Det er rektor som set opp måltal for gjennomsnittskaraktaren ved eksamen i eit fag. Han presenterer dei for lærarane og grunngjev kvifor dei og dei måltala er valde.

R: ... *og jeg har fulgt med resultatene i gjennom flere år, for jeg har ikke no tru på ett resultat ett år betyr no. Men () jeg har registrert dette i seks år, trur je. Og da kan man se tendenser, men kan scanne ressurser inn mot svakheter.* (Rektor Eikemo)

Rektor har så eigne møte med teama om måltala ikkje er nådde, der han utfordrar på kven som vil ha det han kallar "*sjuende timer*" som ekstra innsats for å få elevane opp. Ressursar

vert flytta og brukt strategisk for at elevane skal oppnå resultat. Det vert flytta ressursar til tiande trinnet for at elevane skal oppnå best mogleg resultat til eksamen.

Måltal er også styrande for arbeidet mot mobbing, og for å få godt og nok IKT-utstyr. For hovudsatsinga vurdering er målet klart: R: Så det må vi bare, jeg har satt tjuetolv som målet, da skal vi være best i fylket på vurdering. (Rektor Eikemo)

Rektor ved Berget er medveten om kva han som rektor gjer mest av: R: *Men jeg, jeg har jo sånn umiddelbar følesle det er jo at vi i stor grad driver administrativt arbeid i ledelsen og da på skolen. (Rektor Berget)*

Rektor seier at det er avdelingsleiarane og fagansvarlege som arbeider innafor sine fag. Han seier ved to høve at han ikkje er oppdatert på det som går føre seg.

Rektor ved Fjorden har sjølv prioritert å arbeide med med prosjekt for å auke innsøkinga til studiespesialiseringa som er "katastrofalt dårlig" har eit dårleg rykte.

På Fjorden er det avdelingsleiarane som har økonomi og personalansvaret fullt og heilt. Rektors rolle er å gje hjelp og støtte så dei klarer å følgje opp ansvarsområda. Er det personar som ikkje fungerer optimalt er det avdelingsleiar som i utgangspunktet følgjer dette opp.

Rektor er like klar på at det er naudsynt med felles tid:

R: I utgangspunktet så har det vært den skolen vært veldig fragmentert bestående av 5 avdelinger som er nokså lukket for seg. Vi har valgt å prøve å trekke dette sammen. Skal vi være en skole i samspill må vi pindø møte hverandre

R: Da må vi kjenne til hverandre så må vi klare å spille på lag innad på skolen og vi har trukket inn veldig mye avdelingsledernes tid til sin avdeling til felles virksomhet på skolen..

Om korleis vil rektor vil løyse konflikten?

R: dette går seg til etter hvert tenker jeg altså når vi bruker masse tid på å snakke f eks i drøftingsmøtene og jeg snakker om en ny arbeidsplan og ny bruk av møtetid så er ikke det noe som kommer i stand i løpet av et blunk, men nå har jeg pratet om det i ett år, nå føler jeg at nå har vi kommet et stykke inn i det nå kan vi faktisk iverksette noe endringer innenfor møtetiden vår, det går seg til over tid, men å servere en ferdig løsning inn i et drøftingsmøte og å kjøre en konfrontasjonslinje, det fører ikke mange steder hen (Rektor Fjorden)

5.4.1 Oppsummering

For leiing, definert som rolla og funksjonen til rektor er det eit klart skilje mellom dei to

ungdomsskulane og dei to vidaregåande skulane. Ungdomsskulerektorane er meir pedagogiske leiarar enn dei to på vidaregåande. Men også her skil Fagerby seg klart ut med ein rektor som tek ansvar for heile verksemda, medan rektoren ved Eikemo legg størst vekt på resultat. Dette funnet kan ein sjå i forhold til Berg (2011b) si framstilling av resultatansvar kontra verksemdsansvar. Ved Eikemo er det tydeleg at rektor har fokus på resultat, både kvantitativt (eksamen) og kvalitativt (mobbing). Medan ansvaret for prosessane (verksemdsansvaret) er mindre tydeleg. Rektor har delvis skrive planar sjølv og seier lite om korleis diskusjonar går og korleis planane elles er handsama.

Ved Fagerby uttalar lærarane at dei er meir med i prosessane enn ved Eikemo. Rektor har lagt til rette for at dei kan medverke. Eller for å bruke orda til ein av dei intervjuar lærarane:

For at den måten vi har gjort det på her, med at alle har fått være med helt fra starten og vært trukket inn i arbeidet. Det med at folk har fått prøve ut ting og kanskje komme og si at det der kan vi ikke ha på den måten. Altså den prosessen vi har hatt her på skolen, tror jeg ikke har vært gjengs for alle skoler. (Lærer Fagerby)

Ved Fagerby er det fleire som tek ansvar for utvikling og forbetring. Dette vert underbygd ved det rektor sjølv seier

det som etter hvert er blitt min situasjon er jo det at, til å begynne med var det jo eg som sparket i gang veldig mye, nå henger eg og dingler bak i en tråd av og til, så lenge som det er positivt det som foregår så synes jo jeg det er kjempefint. Det foregår, det er blitt tatt en del initiativ både på trinnet og i faggruppene som eg synes er veldig ok, og som eg ikke har funnet på sjøl og det er litt kjekt. (Rektor Fagerby)

Ved dei to vidaregåande skulane er rektor meir ein administrativ leiar. Datamaterialet underbygger konklusjonen i den tredje rapporten i FIRE-prosjektet om at "ledelsesmodellen har mer karakter av konsernledelse med rektor som "administrerende direktør" på toppen." (Møller & Ottesen, 2010). Den nye rektoren ved Fjorden orienterer seg i retning av sterkare pedagogisk leiarskap og prøver å få til endring. Men rektoren møter motstand i delar av kulturen. Lærarar gjev uttrykk for ei rigid og lite fleksibel haldning i tillegg til at dei er lite mottakelege for delar av innhaldet i Kunnskapsløftet.

5.5 Oppsummering analyse og drøfting

5.5.1 Haldning

Fagerby skule var i gang med utviklingsarbeid i tråd med Kunnskapsløftet då det kom og skulen arbeider med alle elementa i reforma. Dei andre skulane arbeider med berre deler av reforma.

Alle skulane er generelt positive til Kunnskapsløftet som reform. Men det vert gjort lite med dei grunnleggande ferdigheitene. Det at tanken bak grunnleggande ferdigheiter bryt med den tradisjonelle fagtenkinga kan vere ein grunn. Ved ein skule vert det uttrykt direkte motstand mot grunnleggande ferdigheiter. Det fell saman med at skulen også har ein, delvis balkansiert kultur som indikerer at forbetningsarbeidet kan bli vanskeleg.

Ungdomsskulen ser ut til å vere meir aktive i arbeidet med å følgje opp reforma. I grunnskulen er ikkje fagtenkinga og fagorganiseringa like sterk som i vidaregåande.

5.5.2 Forankring og eigarskap

Fagerby skule er den einaste skulen som har gjennomført eit eige, medvete tolkingsarbeid av læreplanen i Kunnskapsløftet. Gjennom dette arbeidet har dei funne dei ytre grensene for handlingsrommet.

Dei andre skulane ser ut til å ha tolka læreplanen gjennom dei innkjøpte læreverka. Ein av ungdomsskulane har ein kommunal fagplan å forhalde seg til. Ved dei vidaregåande skulane er det i større grad læreverk og eksamen som styrer undervisninga, medan læreplan og emneplanar meir ligg i botn for undervisninga ved ungdomsskulane.

Fagerby skule har ikkje berre lokalt utarbeidde fagplanar, men også ein tre-årig handlings-og utviklingsplan. I tillegg ser det ut til at dei har dialogiske prosessar i arbeidet med planane. Med dette forholdet til planar er skulen meir framtidsorientert i motsetnad til dei andre som er her-og no-orienterte.

5.5.3 Læraranes læring

Alle skulane har satsa på etter-og vidareutdanning av einskildlærarar utanfor skulen. Unnateke er opplæring knytt til prosjekt i eigen og kommunal regi. Deling av kunnskapen lærarar får gjennom utdanninga skjer svært tilfeldig ved alle skulane. Det skjer lite kollektiv kunnskapsutvikling via den tradisjonelle etter- og vidareutdanninga. Både utifrå sosial og sosiokulturell teori om læring og nyare forsking kan det stillast spørsmål ved om dette medverkar til praksisendring.

Læringspotensialet i nettverksarbeid vert lite utnytta av skulane. Ved to av skulane har

dei gode erfaringar med lokalt initiert prosjektarbeid. Og ein av dei vidaregåande skulane har så langt hatt god erfaring med eksternt initierte prosjekt som dei meiner har medverka til praksisendring. Fagerby skule har nytta seg av Utdanningsdirektoratet sitt rettleiarkorps og Eikemo har nytta eksternt kompetansemiljø i arbeidet med elevvurdering.

5.5.4 Leiing

Ved Fagerby tek rektor eit heilskapleg ansvar, både for prosess og utfall, både verksemd og resultat. Også ved Eikemo er det eit pedagogisk leiarskap, men materialet tyder på at det er meir avgrensa til resultatansvar, både kvantitativt og kvalitativt.

Ved dei vidaregåande skulane er rektor meir administrativ enn pedagogisk leiar. Ved ein av skulane arbeider ny rektor med å endre på dette, men møter motstand i ein fragmentert, balkanisert kultur. Ved Berget ser rektor ut til å ta eit reint administrativt ansvar.

6 Konklusjonar

Fagerby har fleire trekk som tyder på forbettringskapasitet og evne til fornying, uavhengig av om det er ei reform eller andre årsaker til at det er behov for endring. Utgangspunktet for utviklingsarbeidet ved Fagerby var interne årsaker og eit mislukka prosjekt. Skulen var i gang med eit utviklingsarbeid då Kunnskapsløftet kom. Skulen ser ut til å drive eit både systematisk, systemisk og langsiktig utviklingsarbeid med ein tre-årig handlings- og utviklingsplan i botn. Dei andre skulane ser ikkje ut til å ha ein klar plan for arbeidet og verkar til å vere meir her- og no-orientert (Berg, 1999) enn Fagerby. Dei andre skulane manglar fleire aspekta ved profesjonelle fellesskap. (Newman et al., 2000)

Kunnskapsløftet som reform er positivt motteke ved alle skulane. Berre ved ein av skulane vert det direkte uttalt motstand mot ein del av Kunnskapsløftet, grunnleggande ferdigheiter. Alle skulane har arbeidd med IKT og digitale ferdigheiter, medan det er variasjon i arbeidet med dei andre, men generelt er lite gjort. Dette samsvarar med funn som er presentert i rapporten frå FIRE-prosjektet i 2010 (Møller & Ottesen, 2010). Her vert det peika på at særleg rektorane i grunnskulen etterlyser klarare føringar for arbeidet med grunnleggande ferdigheiter. Samstundes viser rapporten til at rettleiingane som er utarbeidde av Utdanningsdirektoratet (2011a) er lite kjent mellom lærarane og såleis lite nytta.

Både i vurderinga av aktørberedskap (Berg, 1999) og forbettringskapasitet (Blossing

2008) er det ein føresetnad for implementering av ei reform at kulturen ved skulen er mottakeleg for det som ligg i reforma av normer og verdiar. Generelt er skulane mottakelege for Kunnskapsløftet. Men når det i så liten grad vert arbeidd med grunnleggjande ferdigheiter må det stillast spørsmål ved om tankegangen bak ikkje stemmer med slik mange skular tenkjer og arbeider. Grunnleggjande ferdigheiter bryt med den klare fagdelinga i skulen. Arbeidet med det krev mellom anna eit tverrfagleg samarbeid. I vidaregåande skule er det lite tradisjon for det. Og datamaterialet i denne studien viser klar skilnad mellom ungdomsskulane og vidaregåande skule der struktur og samarbeid i vidaregåande er sterkt knytt til fag. Det vert uttrykt lite direkte motstand mot grunnleggjande ferdigheiter, men det er truleg ikkje tilfeldig at det er ved ein av dei vidaregåande skulane at det heilt klart vert uttrykt at *"så er snakk om de grunnleggende ferdighetene en banalitet."* Ved den andre vidaregåande skulen kjem det fram at det er svært avgrensa samarbeid om undervisning på tvers av fag.

Etter- og vidareutdanninga ved skulane er i stor grad knytt til fag og einskildlærarar. Dette ligg også i dei sentrale føringane for tilføring av midlar til vidareutdanning. Vidare kjem det fram at det er lite deling og erfaringsutveksling knytt til deltaking i utdanning.

Ved skulane er det i ulik grad lagt til rette for læringsforhold og læringsprosessar gjennom eigne prosjekt, nettverksarbeid med andre lærarar og skular og gjennom felles møte for alle lærarar og på team og i fagavdelingar.

Berre ved Fagerby ser det ut til å vere ein medveten strategi med bruk av prosjekt. Arbeid i nettverk med andre lærarar og skular er tilfeldig og vert ikkje brukt medvete av skulane, heller ikkje Fagerby. Det er mykje opp til einskildlærarar korleis nettverka vert nytta. Potensialet som ligg i nettverksarbeid vert ikkje utnytta. Etter Wadel (1997) er det leiaroppgåve å legge til rette for slike læringsprosessar og læringsforhold. Denne studien tyder på at skuleleiarane ikkje har ein medveten strategi for dette.

Ved Fagerby er læreplanen i Kunnskapsløftet forankra gjennom arbeidet med dei lokale fagplanane jobba fram av lærarane. Fagplanane var grunnlaget for val av læreverk. Ingen av dei andre skulane har gjennomført fortolkingsarbeid på denne måten. Fagerby har med det vist at dei har eit målhandteringssystem som etter Blossing (2008) er eit viktig delsystem i infrastrukturen som påverkar forbettringskapasiteten i positiv retning. Fagerby har hatt dialogiske prosessar og gjort læreplanen til sin eigen, eller som Dysthe(1997) skriv, gjort læreplanen til "det indre overtydande ordet."

Sjølv om det ligg i Kunnskapsløftet at det skal utarbeidast lokale læreplanar, viser

denne studien at fleire ikkje har gjort det. Her som for grunnleggande ferdigheiter er det utarbeidd rettleiing for arbeidet med lokale læreplanar av Utdanningsdirektoratet (2011a). Med det er det mange skular som heller ikkje har gjennomført ein prosess der læreplanen i Kunnskapsløftet er fortolka. Skulane har med det ikkje hatt prosess der ein har vorte medvetne om, og vorte samde om kva som er måla for undervisninga. Med det manglar dei eit grunnlag også for det vidare arbeidet med til dømes vurderingspraksisen og grunnleggande ferdigheiter. Og skulane manglar også ein plattform å diskutere utifrå når dei oppdagar problem og at mål eller resultat ikkje vert nådde. Såleis er evna til sjølvfornyning vesentleg svakare utan ein lokal læreplan og utan prosessen kring avklaring av mål for arbeidet.

Skulen som står fram med størst kapasitet til å bli betre har fått styre arbeidet sjølv, utan direkte styring frå eigar. I følgje rektor har det vore viktig for å gjere det dei har gjort og få til utvikling. Eigarane ved dei andre skulane har ulike roller, frå nesten fråverande til aktivt styrande med avgrensing av skulens handlingsrom. Det kan også ha medverka til at rektor ved Eikemo legg mest vekt på resultatansvar og mindre vekt på ansvaret for prosess, eller verksemdsansvar. (Berg, 2011b). Denne skulen må også forhalde seg til fleire kommunale planar der medverknaden frå lærarane ved skulen ikkje ser ut til å ha vore særleg stor. Lærarane "eig" ikkje måla.

Rektor ved Fagerby vart tilsett for å snu skulen. No er rektor på veg ut. Då vert spørsmålet om kva no? Kva skjer når rektor sluttar? Vil utviklingsarbeidet og forbetningsarbeidet halde fram, eller har det vore heilt avhengig av rektoren? Svaret må bli nei. Både i det rektor sjølv seier, og det lærargruppa seier om at fleire tek eit leiaransvar tilseier at ikkje alt heng på rektor. Skulen har ein infrastruktur og medvet om prosessar som ser ut til å har vorte ein del av kulturen.

Ved dei to ungdomsskulane er rektorane både administrative og pedagogiske leiarar. Dei har lagt til rette for ei organisering og læringsprosessar gjennom time- og møteorganisering. Men det er eit klart skilje mellom dei i kva ansvar dei tek, altså korleis dei svarar på dilemmaet Berg (2011b) skisserer om resultat- og verksemdsansvar. Dette er eit dilemma som alle rektorane må ta stilling til, men som det er umogleg å finne eit endeleg svar på.

7 Implikasjonar

Kva for konsekvensar bør konklusjonen om mogleg motsetnad mellom tenkinga bak grunnleggande ferdigheiter og fagdelinga i skulen få? For dei vidaregåande skulane betyr det

at den sterke fagdelinga bør vurderast både i undervisninga og i organiseringa i reine fagavdelingar. Vidare bør etter-og vidareutdanninga i større grad rettast inn mot dei grunnleggande ferdigheitene, og då ikkje berre IKT og dei digitale ferdigheitene. Å få i gang prosessar på dette er eit ansvar for rektor.

Sentrale styresmakter har alt teke konsekvensen og starta ein gjennomgang av læreplanane i fag med sikte på å gjere dei fem grunnleggande ferdigheitene tydelegare i læreplanane i faga norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Med tydelegare læreplanar meiner Utdanningsdirektoratet at det skal verte lettare for lærarane å legge til rette for god progresjon i utviklinga av dei grunnleggande ferdigheitene gjennom heile opplæringa. Reviderte læreplanar skal kunne takast i bruke skuleåret 2013-2014. Med det får også skulane og rektorane eit nytt høve til prosessar kring læreplanane og arbeidet med grunnleggande ferdigheiter.

Om det skal takast omsyn til nyare forskning bør strategien for etter-og vidareutdanning både ved alle skulane i materialet for denne studien og sentralt, leggst om. Strategien må vere at utdanninga må knytast sterkare til praksis, og fleire frå same skule bør ta utdanning saman. Aksjonslæring som Bjørnsrud (2006) tilrår, kan vere ein strategi som medverkar til forbetring. Gjennom aksjonslæringa kan skuleleiarar og lærarar gå saman om å skape læring.

Særleg for dei vidaregåande skulane er den fagdelte strukturen og lite rom for felles tid til refleksjon, dialog og kunnskapsdeling ei utfordring. Ein av rektorane er i gang med å endre på dette, men møter motstand i ein fragmentert kultur. Rektorane og andre leiarar i vidaregåande har her ei stor utfordring.

Etterord

Når eg no er ferdig med masteroppgåva har eg den same kjensla som når eg er ferdig med å bygge om badet, kjøkkenet eller stova i heimen. Det er no eg skulle ha starta. No kjenner eg at eg bra oversikt på teori og forskning på temaet og kan ein del om metode og analysestrategi. Kjensla tyder vel på at eg har lært noko.

Eg starta på masterstudiet i utdanningsleining for å finne ut meir om korleis skular kan utvikle seg. Eller rettare, kvifor det går så seint og kvifor det delvis er i feil retning.

I refleksjonsnotatet som var det fyrste studiekravet på masterstudiet skreiv eg: For å kunne vere leiar i skulen treng eg å vite meir og verte meir medveten om kva faktorar som er dei avgjerande for at skulen skal verte god, for elevane.

Dette låg bak val av tema og problemstilling for masteroppgåva. No skjønar eg meir, trur eg, om faktorar som skulen sjølv kan gjere noko med. Eg ser at leiinga ved skulen er svært sentral i arbeidet med å legge til rette og vise veg.

Eg har funne ut meir om korleis systemet kring praksisfeltet virkar og kan virke, for god læring og utvikling for elevane.

Utviklingsarbeid i skulen handlar mykje om læraranes læring. Ein leiars oppgåve er å tilrettelegge for desse læringsprosessane og vere ein del av dei.

I løpet av dei fire åra som student i utdanningsleining har tenkt over kva for leiar eg eventuelt vil bli. Kva vil vere det viktigaste for meg som leiar? Eg vil samanlikne det med det eg gjer i skileiken. Eg tilrettelegg eit landskap for ungane der dei kan prøve, der dei kan utforske, der dei kan sjå andre, og der eg som leiar er midt i det og kan rettleie og vise korleis noko kan gjerast.

Det sosiokulturelle og situerte perspektivet på læring og leining har vorte mykje klarare på desse fire år.

Eg har spurt meg sjølv fleire gonger i løpet av dei fire åra om kvifor eg har gått laus på studiet. Det eg svarar meg sjølv og andre, er at eg lever etter ordet om at dei som meiner dei er ferdig utdanna og kan alt. Dei er ferdige, og ikkje utdanna.

Å ha ei utdanning betyr at du har lov til å praktisere. Nett som førarkortet. Du er ikkje utlært som bilkøyrar, men du har lov til å køyre. Både som lærar og leiar møter du utfordringar heile vegen, og du lærer av å takle dei.

Deltakinga i FIRE-prosjektet vart meir utfordrande enn eg såg føre meg. Med det eg no veit og kan, ville eg ha gjort masteroppgåva som mitt eige prosjekt. Forskingsprosessen vert ikkje fullstendig og fullgod når du går inn i eit etablert prosjekt der mykje er fastlagt. Det vert for mykje å tilpasse problemstillinga til materialet.

Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011a). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2011b). Hur kan rektor navigera i skolledarskapets kompleksitet? I Blossing, U., *Skolledaren i fokus - kunnskap, värden og verktyg* (s. 22-37). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2006) Om skoleledelse og læreres læring i Kunnskapsløftet. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90 (6), 470-482.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolar: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund. Studentlitteratur.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010a). *Kunnskapsløftet: fra ord til handling : sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling* (Vol. 2010:01). Oslo: Fafo.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010b). Hvordan forbedre skoler? *Bedre Skole*, 2010(3), 19-24.
- Blossing, U. (2011). *Skolledaren i fokus: Kunnskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I O.L. Fuglestad & S.Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 77-98). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo:

Universitetsforl.

Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. I Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læraryrket* (s. 231-248). Oslo: Abstrakt.

Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - et vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J.Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 225-249). Oslo: Universitetsforlaget.

Illeris, K. (2000). Læring. I Illeris, K. *Tekster om læring* (s.9-13). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J.Møller & E.Ottesen (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 284-301). Bergen: Fagbokforlaget.

Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudium. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2002(5), 423 - 437.

Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J.Møller & O.L. Fuglestad (Red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.

- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære?: underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Vol. 42/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Vol. 37/2010). Oslo: NIFU STEP.
- Newman, F. M., King M.B og Youngs P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons fram Urban Elementary School. *American Journal of Education* 108(4), 259-299.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2011). Videreutdanning av lærere, et bidrag til bedre elevresultater? *Utdanning*, 16, 40.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Roald,K. (2011). Skoleleiing og kvalitetsvurdering. Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. I *Bedre Skole*,(3), 10-15.
- Sandberg, N., & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået: intensjoner, forventninger og vurderinger, Delrapport 1, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 42/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: den lærende organisations teori og praksis*. Århus:

Klim.

- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I J.Møller & O.L.Fuglestad (Red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andre kjelder

Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.

Lovdata (2011, 8. april)FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova. Henta den 23.10.2011 frå:

<http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

regjeringa.no (1998) Rettleiing til læreplanverket (L97/L97S). Henta den 18.10.2011 frå:

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/kuf/Veiledninger-og-brosjyrer/1998/elevvurdering/2.html?id=275073>

Universitetet i Oslo (2011, 14. februar) FIRE - Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet. Henta den 23.10.2011 frå:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/index.html>

Utdanningsdirektoratet (2011a) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Henta den 23.10.2011 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-veiledningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2011b, 7.juni) Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra

Utdanningsdirektoratet, 2009. Henta den 23.10.2011 frå:

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2011c, 19. oktober) Gjennomgang av gjennomgående fag. Henta den 23.10.2011 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Utarbeidet 16. januar 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmaterielt til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- *Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?*

Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler? Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)
Ev. oppfølgingsspørsmål:
- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?
- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte?

Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung bør å bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsløftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsset gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- *Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding får skoleleder av sine overordnede?*

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?

- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?
- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?
- **Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?**